

# EDUCACIÓN

Álvaro RODRÍGUEZ MARTÍN

---

INTERVENCIÓN ESCOLAR  
CENTRADA EN SOLUCIONES:  
LOS LEONES Y LEONAS DE 2º

TFG 2019/20



**Grado en Maestro en Educación Primaria**

**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

***INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN  
SOLUCIONES: LOS LEONES Y LEONAS DE 2º***

Álvaro RODRÍGUEZ MARTÍN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA  
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

Álvaro RODRÍGUEZ MARTÍN

**Título / Izenburua**

Intervención escolar centrada en soluciones: Los leones y leonas de 2º

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Mark BEYEBACH

**Departamento / Saila**

Ciencias Humanas y de la Educación/ Giza eta Hezkuntza Zientziak Saila

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2019/2020

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberria

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se desarrolla a lo largo de toda la intervención, dado que se siguen las ideas pedagógicas más innovadoras. El alumnado toma sus propias decisiones con la guía del maestro, se parte de los centros de interés de los niños y niñas para fomentar su motivación intrínseca y se garantiza un aprendizaje significativo. Asimismo, al trabajar con personas, durante todo el proceso se han tenido en cuenta los aprendizajes adquiridos sobre educación emocional y habilidades sociales, atención a la diversidad y educación inclusiva, premisas que han guiado la actuación.

Centrándome más específicamente en algunas asignaturas, se ha reflexionado acerca del desarrollo cognitivo del alumnado para adaptar la intervención, según los aprendizajes adquiridos en “Desarrollo evolutivo y aprendizaje” y la importancia del contexto familiar, donde se produce la socialización primaria, conocimientos aprendidos en “Organización social y desarrollo humano” y “Sociedad, familia y escuela inclusiva”. Para concluir este apartado, debido al carácter de la intervención escolar centrada en soluciones, se han aplicado los conocimientos sobre el aprendizaje vicario, adquiridos en la asignatura “Bases psicológicas: individuo y medio social”.

El módulo *didáctico y disciplinar* se concreta en la metodología aplicada durante las sesiones, mediante un aprendizaje activo y cooperativo que pretende desarrollar las habilidades sociales del alumnado para mejorar el ambiente del aula. Además, se han empleado algunas técnicas aprendidas en las distintas asignaturas de didáctica, tales como la paráfrasis, un lenguaje positivo e individualizado centrado en soluciones y unos objetivos concretos y consensuados con el alumnado para facilitar su progreso.

En cuanto al módulo *prácticum*, nos ha permitido aplicar dos sesiones de la intervención, así como comprobar las premisas del enfoque centrado en soluciones en el contexto educativo. Asimismo, se ha tenido en cuenta la realidad educativa para adaptar las programaciones a las capacidades del alumnado, nivel educativo, espacio y tiempo disponible.

Por último, el módulo *optativo* permite enmarcar los conocimientos adquiridos en la mención de Pedagogía Terapéutica y en concreto en la asignatura “Técnicas psicológicas de intervención en la escuela”, donde estudiamos la metodología centrada en soluciones en la que se basa esta intervención.

## Resumen

El siguiente trabajo explica en qué consiste la Intervención Escolar Centrada en Soluciones. Tras revisar su origen clínico, se explica cómo se empezó a aplicar en otros ámbitos no-clínicos, centrándonos específicamente en el contexto educativo. Por lo tanto, mediante este trabajo desarrollaremos las principales características del enfoque, sus semejanzas y diferencias con otras propuestas psicoeducativas y su relación con algunas metodologías emergentes. Posteriormente, expondremos cómo llevarlo a cabo en un centro educativo o en un aula en concreto. Por último, contaremos las intervenciones que empezamos a realizar en un grupo de 2º de Educación Primaria, así como las propuestas para detallar cómo se hubieran concluido dichas intervenciones.

*Palabras clave:* Intervención Escolar Centrada en Soluciones; capacidades; lenguaje basado en soluciones; preguntas de escala; pregunta milagro.

## Abstract

The following paper explains what Solution-Focused School Intervention is. After reviewing its clinical origin, it explains how it was started to be applied in other non-clinical areas, focusing specifically on the educational context. Therefore, through this work we will present the main characteristics of the approach, its similarities and differences with other psycho-educational proposals and their relationship with some emerging methodologies. Next, we will explain how to carry it out in a specific school or class. Finally, we will expound the interventions we started in a 2nd Primary Education classroom, as well as the proposals to detail how these interventions would have been concluded.

*Keywords:* Solution-Focused School Intervention; abilities; solution-based language; scale questions; miracle question.





# Índice

## INTRODUCCIÓN

<b>1. FUNDAMENTOS DE LA INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES .....</b>	<b>5</b>
1.1. Conceptos teóricos .....	5
1.1.1. Historia: la Terapia Centrada en Soluciones (TCS).....	5
1.1.2. Fundamentación y objetivos .....	6
1.1.3. Intervenciones realizadas en distintos países del mundo .....	8
1.2. Relación con otros enfoques.....	9
1.2.1. La intervención cognitivo-conductual .....	10
1.2.2. El constructivismo y el construccionismo .....	12
1.2.3. El aprendizaje vicario .....	13
1.2.4. Las teorías humanistas .....	14
1.2.5. La psicología positiva .....	15
1.2.6. La teoría de la Gestalt .....	17
1.2.7. Los planteamientos narrativos .....	19
<b>2. LA INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR .....</b>	<b>20</b>
2.1. Un contexto escolar centrado en soluciones.....	20
2.1.1. El centro educativo: la IECS como cultura de centro.....	20
2.1.2. Un profesorado centrado en soluciones .....	22
2.1.3. Una clase centrada en soluciones .....	23
2.1.4. De las conductas disruptivas de un alumno a las conductas alternativas....	26
2.1.5. Retos para llevar a cabo la IECS en un centro educativo.....	27
2.2. Tipos de intervenciones .....	29
2.2.1. Kids' Skills.....	29
2.2.2. WOWW .....	31
2.2.3. IECS para los casos de acoso escolar .....	31
2.2.4. Intervenciones con orientadoras y profesores.....	32
2.2.5. Intervenciones con las familias.....	33
2.3. Relación con otras metodologías educativas.....	33
2.3.1. La Nueva Escuela .....	33
2.3.2. Pedagogía Montessori .....	34
2.3.3. Aprendizaje por descubrimiento .....	35
2.3.4. Comunidades de aprendizaje .....	37
2.3.5. Indagación Apreciativa .....	38

**3. INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES: LOS LEONES Y LEONAS DE 2º.....39**

3.1. La intervención grupal: Nos convertimos en la mejor manada de leones y leonas ..	40
3.1.1. Contexto de la intervención .....	41
3.1.2. Necesidades, objetivos y procedimiento.....	41
3.1.3. Evaluación inicial.....	43
3.1.4. Intervención realizada .....	48
3.1.5. Propuesta de intervención .....	59
3.1.6. Reflexión sobre la experiencia.....	61
3.2. La intervención individual .....	63
3.2.1. Contexto de la Intervención .....	63
3.2.2. Necesidades, objetivos y procedimiento.....	63
3.2.3. Evaluación inicial.....	64
3.2.4. Registro de las conductas .....	67
3.2.5. Propuesta de intervención .....	68
3.2.6. Reflexión sobre la experiencia.....	76

**CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS****REFERENCIAS**

Bibliografía

Normativa

**ANEXOS**

A. Anexo I. Plantilla del sociograma

A. Anexo II. Algunos ejemplos del sociograma

A. Anexo III. Plantillas de registros realizadas

## INTRODUCCIÓN

Las nuevas pedagogías se están empezando a implantar cada vez con mayor asiduidad en los centros educativos españoles. En Navarra seguimos esta misma tendencia, ya que son muchos los colegios que siguen las ideas de la Nueva Escuela. Es decir, una educación activa, inclusiva, que fomente el pensamiento crítico y donde los niños sean los propios protagonistas. El enfoque centrado en soluciones es otro planteamiento que defiende estas mismas premisas.

Sin embargo, cuando un alumno en concreto o el grupo en general tienen dificultades académicas, lo más común es que los docentes se centren en modificar aspectos específicos, como la distribución del alumnado en las mesas de clase, volver a repasar los mismos contenidos curriculares o implementar programas de refuerzo. Incluso, en algunas ocasiones, relegan esta labor en los profesionales de Pedagogía Terapéutica o en las orientadoras de los centros, quienes realizan un diagnóstico para evaluar al alumnado.

En cambio, la Intervención Escolar Centrada en Soluciones persigue la sencillez. Por ello, lo que para un docente puede ser un problema, no lo es para este enfoque. No interesan los problemas, y mucho menos sus causas, sino las posibles soluciones. Emplear un lenguaje positivo, centrarse en las capacidades del alumnado o trabajar según objetivos concretos y accesibles propuestos por los estudiantes son algunas de esas soluciones eficaces, tal y como demuestran los distintos estudios empíricos que se exponen a lo largo del trabajo.

Así pues, dados los amplios beneficios que tiene el enfoque centrado en soluciones, hemos llevado estas ideas a la práctica, dando lugar a “Los leones y leonas de 2º”. Nuestra idea inicial era realizar dos intervenciones, una individual y otra grupal, con el alumnado de 2º de Educación Primaria de un centro educativo navarro. No obstante, debido al cierre del colegio por el COVID-19, no pudimos finalizar el proceso. Esto nos hizo reconvertir este trabajo, dándole más peso a la parte teórica del que inicialmente pensábamos. Además, hemos concluido las sesiones restantes mediante una propuesta

de intervención, explicando cómo hubiéramos continuado con las intervenciones, siempre siguiendo el objetivo general de mejorar la relación y la integración del alumnado. Consiguiendo esto último, los resultados académicos también mejorarán implícitamente.

En el primer capítulo se expondrán los conceptos más teóricos sobre la Intervención Escolar Centrada en Soluciones, así como sus semejanzas y diferencias con otros enfoques psicoeducativos. En el segundo capítulo se explicará cómo se puede llevar el enfoque centrado en soluciones a los centros educativos y a un aula en concreto. Además, se explicarán las principales técnicas centradas en soluciones que ya se están realizando en algunos colegios internacionales. Acabaremos este capítulo hablando sobre su relación con distintas metodologías educativas. Por último, en el tercer capítulo explicaremos las sesiones de la intervención grupal e individual que pudimos llevar a cabo, así como la propuesta de intervención de las sesiones restantes que no se pudieron concluir.

A lo largo de todo el trabajo se va a emplear el masculino genérico para referirnos tanto al género masculino, como el femenino. No obstante, hemos empleado el término “maestras” cuando mencionamos a los profesionales de la educación porque en su inmensa mayoría son mujeres. Asimismo, a lo largo del trabajo se emplean los términos escuela, centro educativo y colegio indistintamente, aludiendo siempre al espacio físico donde se desarrolla la actividad educativa.

En cuanto a la parte práctica, los nombres de los alumnos no son reales para no infringir el carácter de confidencialidad.

# 1. FUNDAMENTOS DE LA INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES

## 1.1. Conceptos teóricos

### 1.1.1. Historia: la Terapia Centrada en Soluciones (TCS)

La Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS) es una variante de la terapia sistémica breve del ámbito clínico. Esta última se desarrollaba en el *Mental Research Institute (MRI)* de California (Estados Unidos) desde principios de los años sesenta. Una década después, dos investigadores de este instituto –Steve de Shazer y Kim Berg– fundaron un centro de terapia familiar breve en Milwaukee (Estados Unidos) y formaron un grupo de investigación. Así pues, pusieron en práctica aquellas técnicas de la terapia breve que habían aprendido en el *MRI* y consideraban más interesantes, dando lugar a la TCS (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Las intervenciones que llevaban a cabo se centraban en los aspectos positivos que les transmitían los clientes. Para ello, utilizaban las entrevistas e intentaban averiguar durante las conversaciones aquellos momentos en los cuales el “problema” no se había producido. En algunas ocasiones, los clientes eran incapaces de percibir las mejoras, dado que “ (...) tienden a considerar que sus problemas o dificultades suceden siempre” (de Shazer, 1997). Por ello, durante las sesiones, Steve de Shazer y su equipo buscaban aquellos momentos en los que la intensidad, la duración o la frecuencia del malestar fuese menor, tal y como defienden también Rhodes y Ajmal (1995).

Una vez que localizaban estas «excepciones» (denominaron los momentos de mejoría mediante ese término), trataban de que el paciente descubriera qué es lo que él había hecho diferente. Esto es, procuraban que el cliente atribuyese el control de la situación a sus propias acciones, porque una vez que fuese consciente de lo que él había hecho diferente, era mucho más probable que lo volviera a hacer. Mediante esta herramienta obtuvieron muy buenos resultados, por lo que decidieron trasladarla a la primera sesión. Además, de esta manera se enfocaban en la solución desde el principio y relegaban el supuesto problema a un segundo plano, resultando más sencilla la terapia. Por ello, en

las entrevistas iniciales con los clientes, localizaban las excepciones y partían de ellas para trabajar durante el resto de la intervención (de Shazer, 1997).

Durante las demás sesiones, según de Shazer (1997), los investigadores trataban de poner el foco en los momentos positivos y en qué había sido diferente en esas ocasiones. No les importaba quién había hecho algo diferente, sino la mera aparición de esta excepción. A diferencia de esto, en la aplicación educativa sí que es trascendente que sean los niños y niñas quienes participen en primera persona en las soluciones, como explicaré más adelante.

Otra de las técnicas que empleaban es la «pregunta milagro», mediante la cual hablaban de un futuro donde el problema estuviera resuelto y cómo se darían cuenta de ello. Esto era útil para fijar, dividir y concretar los objetivos de la intervención, los cuales trabajaban después mediante las escalas de avance. Asimismo, ponían especial énfasis en el lenguaje, intentando hablar en términos positivos durante las sesiones y elogiando las conductas o actitudes de sus clientes que favorecían el progreso (Beyebach, 1999; de Shazer, 1997).

Posteriormente, la Terapia Centrada en Soluciones empezó a aplicarse en diversos ámbitos no-clínicos, recogiendo estas ideas terapéuticas y aplicándolas en situaciones diversas. Por ejemplo, la Protección de Menores Centrada en Soluciones en el campo del trabajo social (Berg, citado en Beyebach, 1999) o la Intervención Escolar Centrada en Soluciones en el contexto educativo (Herrero de Vega y Beyebach, 2018). No obstante, en todos estos contextos de aplicación la TCS mantiene las mismas premisas que guían su intervención. A partir de aquí utilizaremos el término Intervención Escolar Centrada en Soluciones (IECS) para referirnos a la aplicación del enfoque centrado en soluciones al ámbito educativo.

### *1.1.2. Fundamentación y objetivos*

La IECS tiene una visión educativa moderna, la cual se podría considerar como una filosofía que dirige todas las pautas de actuación. Se entiende y se contempla a los niños como lo que son, personas y niños. Esto es, se les tiene en cuenta para tomar las decisiones que les conciernen, son ellos mismos quienes establecen los objetivos y

toman las riendas a lo largo de todo el proceso, siempre con la guía del profesional. Además, la intervención finaliza cuando los alumnos creen que ya se ha cumplido el objetivo (de Shazer, 1997; Herrero de Vega y Beyebach, 2018; Osenton y Chang, 1999).

Otra de las claves del enfoque centrado en soluciones consiste en dejar de lado los problemas para enfocarse en las posibilidades. Como sostiene de Shazer en uno de sus casos de terapia, no se trata de eliminar el problema, sino de hacer que no resulte molesto, de resaltar las fortalezas para que se sobrepongan a las dificultades (de Shazer, 1997, p.160). El psicólogo estadounidense Erikson (citado en Rhodes y Ajmal, 1995) abogaba por usar los recursos, creencias, comportamientos y fortalezas de las personas para ayudarles a cambiar la visión de la realidad. Este proceso lo bautizó con el nombre de «utilización».

Para anteponerse a las adversidades, en los centros educativos, los docentes que siguen el enfoque centrado en soluciones valoran los recursos personales que posee el alumnado para utilizarlos en su beneficio. Si esto no fuera suficiente para mejorar algunas situaciones concretas en el aula, se procederá a enseñarles nuevas habilidades. La intervención no hace especial hincapié en la dinámica intrapersonal, sino que se trata de mediar en el contexto interpersonal, observando y actuando según el entorno (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Asimismo, las decisiones les ayudan a tener más responsabilidad, y con ello se trabaja transversalmente una educación significativa para la vida. Se intenta en todo momento que el aprendizaje que adquiere el alumnado no se enmarque únicamente en el contexto educativo, sino que le sea útil en su vida cotidiana (Adigüzel y Göktürk, 2013; Fernie y Cubeddu, 2016).

Pero no se puede perder la perspectiva de que se trata de niños de entre tres y once años, por lo que su desarrollo cognitivo no es el mismo que el de un adulto. Se encuentran en la etapa de la infancia, y la esencia de esta es jugar, divertirse. Por lo tanto, las dinámicas que se llevan a cabo son entretenidas e igualmente didácticas, siguiendo la idea de la educación humanista. Por todo ello, se concibe al alumnado como individuos con sus propias fortalezas y debilidades, sin que estas últimas importen. Los niños no son diagnósticos, patologías o etiquetas, sino sujetos con unas características

concretas y mucha potencialidad (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Además, tal y como defiende Young (2008) y siguiendo la idea del enfoque, no hace falta que haya un inconveniente bastante notorio que dificulte la dinámica de la clase, sino que lo que se pretende en todo momento es mejorar el ambiente del aula o del centro. Se trata de aprovechar las oportunidades del aula para mejorar la convivencia y facilitar con ello la adquisición de los aprendizajes transversales y contenidos curriculares, siempre considerando la simpleza como primera opción (de Shazer, 1997; Furman, 2004; Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Igualmente, la IECS contempla la realidad concreta del centro educativo, y más específicamente del aula en el que se está interviniendo. Así pues, tal y como señalan Kim et al. (2015), se pueden adaptar las dinámicas a cada lugar en concreto, modificando las actividades según la cultura de la zona o la realidad específica de un centro educativo, tal y como hicieron en algunos colegios chinos. También hay que considerar las particularidades del alumnado, el tiempo y el espacio físico del que se disponga (Adıgüzel y Göktürk, 2013).

Por último, la IECS tiene un planteamiento constructivista, ya que defiende que los problemas se construyen mediante un consenso social. Además, entiende que los niños tienen que ser los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso los docentes actúan guiándoles desde atrás. Algunas de las técnicas que emplean para ello es hablar sobre un futuro preferido o trabajar mediante objetivos realistas y concretos propuestos por los propios alumnos (Herrero de Vega y Beyebach, 2018; Metcalf, 2003). Estos principios de la IECS los iré desarrollando exhaustivamente en los siguientes subapartados.

### *1.1.3. Intervenciones realizadas en distintos países del mundo*

A pesar de que es un enfoque relativamente novedoso, la IECS ya se ha empezado a desarrollar internacionalmente. Destaca principalmente en Estados Unidos —donde se originó—, en el Reino Unido y en los países escandinavos. No obstante, se ha implementado en escuelas de diversos países, además de los mencionados (Herrero de Vega y Beyebach, 2018; Van Swet, Wichers-Bots y Brown, 2011).



En primer lugar, según Furman (2017), el continente europeo recoge gran parte de las actuaciones centradas en soluciones, especialmente los países como Finlandia, Suecia, Escocia, Holanda o Bélgica. En estas escuelas se ha utilizado el método *Kids' Skills* del que hablaré más adelante. También se ha implantado en Australia, por medio de esta misma técnica. Además, ha llegado hasta algunos países asiáticos, como Taiwán y China (Gong y Hsu, 2016).

En España, todavía no hay ninguna documentación que evidencie la puesta en práctica de la IECS. No obstante, cada vez hay más publicaciones académicas que animan a adoptar el enfoque en cualquier país, dado que se han demostrado los beneficios que supone. En primer lugar, se ha comprobado que resulta favorable para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), dado que permite trabajar de una manera sencilla, colaborativa e inclusiva con el grupo-aula (Van Swet et al., 2011). También se han comprobado los beneficios para el alumnado con dificultades específicas de lectura (Daki y Savage, 2010).

En segundo lugar, siguiendo la idea de las corrientes asociacionistas, se trabaja según unos objetivos y contenidos reducidos a lo más simple para favorecer su adquisición, y por ende, la motivación del alumnado hacia futuras propuestas con unas características similares (Sanz de Acedo et al., 2012). Además, distintas investigaciones resaltan la mejora en la autoestima, las relaciones entre iguales y la autoeficacia, contribuyendo a reducir la ansiedad de los niños (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

## **1.2. Relación con otros enfoques**

En la actualidad vivimos en un mundo globalizado, por lo que no es de extrañar que las distintas metodologías educativas tengan unos principios y dinámicas parecidos, o recojan ideas de distintos métodos para elaborar una nueva técnica pedagógica. Esto ha ocurrido también con el enfoque centrado en soluciones, ya que tiene relación con distintas teorías psicoeducativas. A continuación, detallaré las principales similitudes con siete planteamientos psicológicos y educativos.

### *1.2.1. La intervención cognitivo-conductual*

La IECS aplica aspectos tanto del cognitivismo como del conductismo, concretando las dinámicas según las necesidades específicas del aula.

Los planteamientos conductistas estudian la conducta en base a las relaciones entre los estímulos y las respuestas. Es por tanto un planteamiento ambientalista. Dentro de este enfoque existen dos procedimientos básicos: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante (Sanz de Acedo et al., 2012).

No obstante, la idea principal que recoge del enfoque cognitivo-conductual se refiere a los reforzadores sociales. Estos son los más eficaces, dado que las consecuencias sociales que tiene la propia conducta en el entorno actúan como un refuerzo positivo, según las premisas del condicionamiento operante y siguiendo especialmente las ideas de Skinner (Crespo y Larroy, 1998). Estas planteamientos, tal y como defienden Reep y Horner (2000), se pueden utilizar en los colegios para modificar las conductas del alumnado, a través de cambios en las contingencias de reforzamiento.

Hobart Mowrer (citado en Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012) ya hablaba de aprendizaje de soluciones por reforzamiento, en su *teoría de los dos factores* (1947). Este “estriba en la emisión de respuestas voluntarias que reducen los impulsos” (p.46). Es decir, el alumnado realiza las conductas de una manera voluntaria, reduciendo la activación del organismo que posibilita que se produzca la respuesta indeseada. La IECS aboga, a su vez, por el aprendizaje por reforzamiento de la conducta alternativa para que los niños y niñas la realicen conscientemente (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Para esto último, es necesario que el alumnado posea habilidades de afrontamiento (Lega, Caballo y Ellis, 1997). Dichas habilidades son, en numerosas ocasiones, habilidades sociales (Furman, 2004). Porque, como dijo el filósofo griego Aristóteles, el ser humano es un animal social, y por lo tanto, son necesarias las habilidades para relacionarnos en grupo y adecuar nuestras conductas al ambiente. Para adquirirlas, las personas utilizamos el modelado, el aprendizaje vicario, el reforzamiento social, la retroalimentación interpersonal y las expectativas cognitivas (Ruiz et al., 2012). La IECS también emplea estas técnicas en las intervenciones escolares.

Centrándome ahora en las similitudes de la IECS con las variantes cognitivas, las técnicas de control cognitivo se centran en entender la conducta en base unas emociones y pensamientos que tienen su origen en experiencias previas, las cuales se han consolidado como esquemas mentales (Santostefano, 1990). La IECS tiene en cuenta esta capacidad del ser humano. Para ello, una de las técnicas concretas que emplea y que explicaré más adelante es la proyección al futuro. Mediante dicha técnica se trabajan los cambios en el potencial de conducta a través de representaciones mentales sobre un futuro deseado (Sanz de Acedo et al., 2012). También se contempla la importancia de la motivación y de las emociones positivas a lo largo de toda la intervención, que se consiguen mediante dinámicas creativas que parten de sus centros de interés (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Además, Crespo y Larroy (1998) sostienen que nuestras conductas se deben a los pensamientos que tenemos sobre los hechos, y no tanto a los factores del ambiente. La IECS va más allá, dado que contempla tanto los pensamientos como las consecuencias en el entorno, centrándose especialmente en esto último. Por ejemplo, tal y como hemos aprendido en el Grado, la profecía autocumplida es un pensamiento negativo que acaba convirtiéndose en la causa de la conducta. Para evitar esto, la IECS pretende que el alumnado descubra las habilidades que tiene, para mejorar su autoestima y el autoconcepto del niño en las intervenciones individuales (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

En definitiva, la IECS aúna aspectos conductivos y cognitivos para adaptar la intervención a las particularidades del grupo o de la persona. Sin embargo, presenta también algunas diferencias con este enfoque. Los planteamientos más conductistas utilizan algunas medidas punitivas como la ultracorrección o el tiempo fuera. También emplean el Reforzamiento Diferencial de Otras conductas (RDO) o la privación. Esto último, tal y como indican Reep y Horner (2000), consiste en “limitar el acceso a un estímulo durante un breve periodo de tiempo antes de utilizarlo como refuerzo puede aumentar considerablemente su eficacia” (p.67). La IECS también pretende extinguir la conducta inapropiada mediante el refuerzo de la conducta diferencial o alternativa. Sin embargo, no utiliza unos protocolos tan cerrados, tiene un abordaje menos normativo y más

colaborativo, y se interesa mucho más por los objetivos que por los problemas (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

### *1.2.2. El constructivismo y el construccionismo*

Al igual que en el subapartado anterior, Piaget también basaba su modelo en la influencia del ambiente y el desarrollo cognitivo, junto a los esquemas de conducta. En esta misma línea defendía Bruner sus ideas, el cual afirmaba que las categorías mentales se modifican mediante la interacción en la práctica. Esto es, mantenían una postura constructivista (Sanz de Acedo et al., 2012).

El *constructivismo* defiende que el conocimiento se construye según las experiencias previas y los aprendizajes que van modificando los esquemas mentales. Esto influye en la percepción y representación del mundo que tiene cada persona. Algunos autores constructivistas como Vygotsky destacan, a su vez, que el conocimiento se adquiere en un contexto de interacción social. Esta idea está más próxima al enfoque construccionista. Así pues, siguiendo esta premisa, las intervenciones centradas en soluciones están en constante cambio, modificándose y adaptándose al contexto (Bedoya y Estrada, 2012; Furman, 2017; Kelly y Bluestone-Miller, 2009; Young, 2008).

El *construccionismo* sostiene que el conocimiento es social y se adquiere entre los individuos que comparten un contexto cultural. Es una representación colectiva del mundo, una realidad de segundo orden que se manifiesta en una manera de entender la sociedad, sus valores y su lenguaje. En el contexto educativo, esta idea se manifiesta en el rechazo de los roles tradicionales, donde el maestro es el «experto» y los niños los «aprendices» (Osenton y Chang, 1999).

En la IECS el lenguaje tiene un papel imprescindible. Los docentes prestan atención a la manera en la que se proponen los aspectos de mejora, empoderando al alumnado mediante elogios y sugerencias. Además, entiende que el conocimiento se co-construye mediante un convenio cultural, y por ende, las soluciones también tienen que construirse en conjunto. Por ejemplo, que los niños estén sentados en clase se debe a un acuerdo colectivo, pero podría ser diferente. Si les permitiésemos moverse

libremente por las aulas, a lo mejor habría menos niños con conductas “problemáticas” (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Por todo ello, el enfoque centrado en soluciones no pretende hacer juicios críticos, sino que tiene una visión minimalista y considera que las medidas ordinarias se pueden realizar en el aula con todo el grupo, en lugar de buscar medidas extraordinarias como una Adaptación Curricular Individual (ACI). No obstante, estas son complementarias a otras programaciones individuales que comparten el carácter práctico y centrado en objetivos realistas y concretos, como los *Individual Education Plans* (IEPs) o *Response to Intervention* (RTI) (Franklin, Kim y Stewart Brigman, 2012; Fernie y Cubeddu, 2016; Ockham, citado en de Shazer, 1997).

### 1.2.3. El aprendizaje vicario

Una de las principales herramientas que tenemos los seres humanos para adquirir conocimientos es el aprendizaje por imitación de las conductas de otros individuos. Según Bandura (citado en Sanz de Acedo et al., 2012), es un proceso donde intervienen tres factores interrelacionados entre ellos: la persona, la conducta y el entorno. Al observar las consecuencias positivas o negativas que ha tenido una acción para otra persona, aprendemos de esa experiencia, pudiéndola utilizar en el futuro. Esto es posible gracias a algunos procesos internos como la atención, la memoria, la reproducción motora o la motivación, las cuales favorecen la asociación causa-consecuencia, así como la adquisición y repetición de esa misma conducta. La principal diferencia con respecto al reforzamiento social del condicionamiento operante reside en que, en el aprendizaje vicario, no hace falta experimentar en primera persona las consecuencias.

Esta capacidad inherente en el ser humano se puede utilizar en los centros educativos mediante el modelado. Los niños se imitan entre ellos, por lo que, si observan que un compañero ha recibido un refuerzo social positivo, es más probable que realicen esa misma conducta a su antagónica. El profesorado también actúa como modelo para el alumnado, por lo que hay que tener en cuenta lo que se dice, cómo se dice, los valores que se transmiten o el modo de emplear el lenguaje. Es lo que se conoce como currículo oculto (Ruiz et al., 2012). Según Herrero de Vega y Beyebach (2018), la IECS lo tiene en

cuenta durante las sesiones y modela el uso del lenguaje aludiendo a lo positivo, siempre devolviendo una retroalimentación adecuada a los niños. Al final del proceso de intervención, los estudiantes han aprendido implícitamente a mostrar interés por las soluciones y a formular preguntas en positivo y presuponiendo mejoras, llegando incluso a corregir a la maestra cuando realiza afirmaciones en negativo (“No interrumpáis mientras un compañero habla”).

#### *1.2.4. Las teorías humanistas*

Según Fernie y Cubeddu (2016), las teorías humanistas tienen una concepción holística de la persona, viendo a cada individuo en su conjunto. Asimismo, Carl Rogers —el principal exponente del humanismo— defiende que las personas tenemos una tendencia natural hacia la autorrealización, es decir, todas nuestras acciones las encaminamos para tener una vida satisfactoria. No obstante, siguiendo las ideas de Maslow (citado en Sanz de Acedo et al., 2012), no podemos sentirnos bien si no tenemos resueltas las necesidades fisiológicas básicas, tales como la hidratación, la alimentación o el descanso.

Además, según Ramsés y Estrada (2012), las teorías humanistas pretenden ayudar a las personas a desarrollar sus potencialidades y las cualidades más humanas como la creatividad, la toma de decisiones o el pensamiento crítico, en lugar de centrarse en las causas o en las fuentes de las debilidades del sujeto. Los profesionales que siguen estas premisas intentan que el individuo se atribuya el control del bienestar y de sus propias acciones (locus de control interno), en lugar de atribuir el control a determinados factores externos (locus de control externo).

Una de las aplicaciones educativas que sigue las premisas humanistas es la Planificación Centrada en la Persona (PCP). Es una herramienta que se utiliza especialmente con el alumnado con NEAE y consiste en ayudarle a construir un proyecto de vida que haga felices a los niños, siempre respetando sus elecciones y potenciando sus capacidades.

Sin duda, la IECS sigue estas mismas ideas. En primer lugar, en cuanto a la visión holística de la persona, el enfoque centrado en soluciones contempla a cada niño en su conjunto para garantizar el principio de la educación inclusiva. En segundo lugar, también

pretende que los niños atribuyan las mejorías a sus propias acciones (agencia personal) y decisiones (fomento de la toma de decisiones y responsabilidad). Y, en tercer lugar, el fin último de la intervención coincide con el de la teoría humanista: desarrollar actitudes positivas y fomentar las capacidades de las personas –el alumnado en el contexto escolar– para que sean ciudadanos libres, independientes, solidarios, empáticos y felices.

En definitiva, el humanismo es una filosofía que guía muchas intervenciones psicológicas y educativas, como la IECS. Sin embargo, carece de un método científico que permita testar de manera rigurosa estas ideas. Por ello, ante la necesidad de investigar y cuantificar las premisas humanistas para dotarles de una mayor solidez, surgió un enfoque con un carácter más científico: la psicología positiva.

#### *1.2.5. La psicología positiva*

La psicología positiva no es una variante más de la psicología, sino que pretende que las prácticas psicológicas adopten sus ideas y su concepción positiva del individuo y de la realidad. Su máximo exponente es Martin Seligman, quien sostiene la necesidad de cambiar la mentalidad actual enfocada en los trastornos hacia una visión de las capacidades y el estudio de los factores que producen el bienestar. Este autor defiende que, para conseguirlo, hay que tener en cuenta el propio potencial humano y las motivaciones individuales (Barragán, 2012).

En los anteriores apartados se resaltaba el papel de la motivación en el aprendizaje. Los humanistas como Rogers aseguraban que las relaciones sociales son una motivación para el propio desarrollo personal del individuo (Barragán, 2012). Son muchas las posturas psicológicas que han resaltado el papel de la motivación en el aprendizaje y en la emisión de conductas. Así lo demuestran Daki y Savage (2010) en unas declaraciones sobre el papel de la motivación en los lectores: *“Motivated readers read three times as much as students with low reading motivation do”* [“Los lectores motivados leen tres veces más que los estudiantes con una motivación lectora baja”] (p.309). El enfoque centrado en soluciones también considera la motivación.

La IECS parte de una situación motivante para el alumnado, ambienta la intervención generando estimulación y sorpresa desde la primera sesión. No es lo mismo decir al alumnado que decidan qué superhéroe quieren ser para vencer al villano malvado que pretende empeorar el ambiente de la clase, que hablarles durante una sesión entera sobre respeto y tolerancia. Tampoco es lo mismo utilizar como materiales imágenes de los superhéroes que han escogido, decorar la clase con ellos y realizar dinámicas activas, que estar sentados durante cincuenta minutos leyendo una fotocopia sobre educación en valores (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Pero, según Sanz de Acedo et al. (2012), el objetivo es transformar esta motivación extrínseca de la que se parte, en una motivación intrínseca, para que interioricen las conductas positivas y las mantengan en el tiempo cuando desaparezcan esos estímulos externos. El simple deseo de crecimiento personal tiene que ser suficiente para que aparezcan los comportamientos positivos. Lo mismo ocurre con los refuerzos sociales, que se irán dando cada vez con menor frecuencia, hasta que no hagan falta para que se produzca la conducta alternativa (Cidad, 1991).

Furman (2017) muestra un ejemplo de este proceso para convertir la motivación extrínseca en intrínseca, mediante una intervención centrada en soluciones. Inicialmente, durante una intervención, la motivación inicial del alumnado era la celebración final, la cual consistía en una merienda en el centro escolar. No obstante, al final del proceso y tras la fiesta, se mantuvo la motivación para realizar las tareas académicas.

Siguiendo con las premisas de la psicología positiva, según Barragán (2012), además de la motivación, son fundamentales las emociones positivas. Los pensamientos y emociones favorables permiten que se despierte en el individuo una voluntad –las actitudes positivas para la teoría humanista– que le permite utilizar sus fortalezas y conseguir un bienestar duradero. Este estado del organismo nos permite planificar metas realistas y asequibles, que se materializan en las conductas que realizamos (Vecina, 2006, citada en Barragán, 2012).

Siguiendo a Barragán (2012), necesitamos tener estrategias de afrontamiento para poder llevar a la práctica las emociones positivas. Además, según Seligman, es muy



importante reconfigurar el lenguaje hacia lo positivo, ignorando los términos pesimistas que no nos sirven para nada (estas ideas coinciden plenamente con la IECS). Las virtudes y fortalezas se pueden cultivar –dado que forman parte de la parte aprendida de la personalidad, es decir, el carácter– para que se puedan utilizar en distintas situaciones. No obstante, la corriente positiva aboga por la prevención antes que la intervención, del mismo modo que ocurre en la IECS cuando el principal objetivo de la actuación es mejorar el ambiente del aula, cuando ya de por sí mismo es positivo.

Sin embargo, existen diferencias entre el planteamiento de la Psicología Positiva y la IECS. Por ejemplo, la primera de ellas se centra en un estudiar las bases del bienestar, mientras que la segunda se encarga de ponerlo en práctica en el contexto educativo. Asimismo, la Psicología Positiva pretende generar emociones positivas en las personas, mientras que la IECS produce emociones positivas implícitamente, mediante las técnicas de proyección al futuro que se explicarán en el siguiente capítulo.

Para acabar este subapartado, me gustaría resaltar las palabras de Barragán (2012) sobre la intención de la psicología positiva en su aplicación educativa, que bien podría ser la afirmación de cualquier profesional que sigue el método centrado en soluciones: “(...) de transformar la teoría en práctica y no de dominar conceptos que solo permanecen en el papel o en el razonamiento” (pp. 1528-1529).

#### *1.2.6. La teoría de la Gestalt*

La *Gestalt* es una corriente psicológica que defiende la relación entre la figura y el fondo, esto es, entre el individuo y el entorno. Esta idea explica con bastante claridad la relación de esta teoría con la IECS, dado que el entorno influye en las conductas del sujeto. Siguiendo esta concepción, las personas centramos nuestra atención en algunos objetos del campo perceptivo que nos resultan significativos, excluyendo otros. Este proceso se realiza inconscientemente, según la información previa que tenemos almacenada en el cerebro (Sanz de Acedo et al., 2012).

Según Barragán (2012), desde el punto de vista biológico, la teoría de la *Gestalt* conlleva un proceso continuo de homeostasis orgánica. Esta premisa, llevada a la práctica, significa que algunos comportamientos del alumnado –sobre todo en los niños más

pequeños o los niños con NEAE (Trastorno del Espectro Autista, TDAH)– se pueden deber a un intento por regular la psicomotricidad gruesa y recuperar el equilibrio del cuerpo (Reep y Horner, 2000). Este fenómeno se conoce como «teoría homeostática». Ante una necesidad biológica o psicológica, el organismo ejecuta una acción para cubrir esa necesidad. Si dicha carencia ha sido saciada mediante esa conducta, se recupera el equilibrio del cuerpo y el sujeto siente satisfacción. Por lo tanto, ese sentimiento y el aprendizaje por asociación entre la necesidad y la respuesta llevada a cabo para solventarla, harán que la siguiente vez que aparezca esa insuficiencia el niño ejecute la misma respuesta (Sanz de Acedo et al., 2012).

En cuanto a la aplicación práctica de estas ideas, tal y como hemos estudiado en las distintas asignaturas de didáctica, el pedagogo Decroly propuso un método global de enseñanza de la lectoescritura, aprendiendo a leer y escribir de manera general, espontánea y natural, del mismo modo que aprendemos a hablar, sin desglosar el lenguaje en gramática, vocabulario u ortografía y sin repetir una y otra vez los mismos ejercicios mecánicos y monótonos.

En relación con la IECS, las conductas de las personas están siempre contextualizadas y se deben a los estímulos que selecciona el individuo, relacionándolos con la experiencia previa y ejecutando una respuesta acorde a dicha información. Se trata, por lo tanto, de un tipo de aprendizaje. Cuántas más veces se reproduzca la conducta y las consecuencias sean satisfactorias, más se consolidará como patrón de comportamiento. Por eso, hay que prestar especial atención a los reforzadores sociales, como ya se ha dicho en varias ocasiones. Además, la IECS potencia el aprendizaje de habilidades de afrontamiento. Una aplicación práctica de la teoría de la *Gestalt* es enseñar al alumnado a centrarse en el “aquí y ahora”, que sean conscientes de sus percepciones y los impactos emocionales que les producen. Este proceso de introspección fomenta el desarrollo personal del individuo (Barragán, 2012).

Por último, según de Shazer (1997) y aludiendo a las ideas de la *Gestalt*, “la solución es el fondo para la figura del problema” (p.31). Es decir, el supuesto problema no deja de ser un estímulo más del ambiente. Podemos escoger centrarnos en esa figura en concreto, o por el contrario, enfocarnos en el resto de figuras positivas del entorno para

crear con ellas un fondo de solución. Es lo que hace la IECS, dado que utiliza el propio contexto del “problema” con las personas que lo integran (figuras) para generar una situación positiva y motivante centrada en soluciones.

#### *1.2.7. Los planteamientos narrativos*

Los planteamientos narrativos resaltan que el lenguaje es una clara manifestación de la cultura de una sociedad, dado que refleja nuestras creencias y nuestros pensamientos. Por ello, para cambiar el lenguaje, tenemos que cambiar primero nuestra manera de pensar globalmente y como individuos. Se trata de construir una narrativa positiva donde resaltemos nuestras capacidades. Para empezar a hacerlo, una buena estrategia es externalizar los problemas e internalizar los logros en nuestro diálogo interno (Carr, 1998).

Estos planteamientos se materializaron en la Terapia Narrativa, cuyos principales exponentes son David Epton y Michael White (White y Epton, 1993). Para estos autores, el conocimiento se construye mediante el diálogo con otras personas, atribuyendo conjuntamente un significado a las experiencias que vivimos. Por ello, si nuestros pensamientos son positivos, construiremos un relato más optimista durante el diálogo social y, en consecuencia, recibiremos una retroalimentación también más positiva. Esto último aumentará nuestra satisfacción como individuos, lo que a su vez posibilitará que tengamos una actitud más positiva que se concretará en nuevos relatos positivos, entrando en un proceso en espiral muy favorable (Carr, 1998).

La IECS también contempla la externalización del problema como una de sus principales técnicas de intervención. Y lo mismo ocurre con la atribución personal de las mejoras, como ya se ha comentado anteriormente. También se intenta adaptar y emplear un lenguaje sencillo y accesible para los niños, parafraseando lo que exponen y utilizando sus propias palabras (Rhodes y Ajmal, 1995). Además, se tiene en cuenta el poder del lenguaje durante toda la intervención, evitando un lenguaje pesimista y ayudando al alumnado a transformar las afirmaciones negativas en positivas y a concretarlas. Por ejemplo, como defienden Herrero de Vega y Beyebach (2018), podemos dar un enfoque de pasado a los problemas: “Hasta ahora lo estás pasando mal...” (p.73). En estos aspectos profundizaré en el siguiente capítulo.

En definitiva, en este último apartado hemos podido comprobar que la IECS guarda relación con distintos enfoques psicológicos y pedagógicos, llevando muchas de estas ideas a la práctica educativa.

## **2. LA INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES EN LA PRÁCTICA ESCOLAR**

### **2.1. Un contexto escolar centrado en soluciones**

En este apartado se explicará cómo funciona un centro educativo centrado en soluciones, cómo hace un profesor para llevar a la práctica el enfoque, cómo funciona una clase centrada en soluciones y cómo intervenir con un alumno en concreto. Además, se analizarán algunas dificultades que existen para desarrollar la IECS.

#### *2.1.1. El centro educativo: la IECS como cultura de centro*

La IECS es una filosofía que guía de manera transversal todas las actuaciones en el contexto educativo (Franklin et al., 2012; Kelly y Bluestone-Miller, 2009). La esencia de la educación, máxime en las etapas de Educación Infantil y Primaria, es preparar al alumnado para la vida exterior dotándoles de recursos curriculares, pero también y mucho más importante, de habilidades y actitudes como el pensamiento crítico, el respeto o la tolerancia. Decíamos que la esencia de la educación era preparar a los niños y niñas para la vida en sociedad, pues bien, en la sociedad vivimos personas muy diferentes y con distintas capacidades. Por eso, la IECS pone especial énfasis en las relaciones sociales durante todo el proceso de intervención, trabajando de manera inclusiva la diversidad o el multiculturalismo (Van Swet et al., 2011).

Las instituciones sociales, y también las educativas, todavía tienen una visión médica que les hace enfocarse en las patologías del alumnado. La tendencia en los centros escolares es derivar a los niños con dificultades con la orientadora. La profesional evalúa al niño y realiza un informe. Lamentablemente, en muchas ocasiones, los diagnósticos son necesarios para recibir recursos y apoyos por parte del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial en Navarra). Pero esto tiene un efecto demoledor para el

alumnado, dado que les estamos estigmatizando mediante una etiqueta y unas barreras añadidas que llevarán durante el resto de su vida, y en el mejor de los casos se consigue evitar la medicación cuando no es estrictamente necesaria. Esta es la realidad en nuestra Comunidad Autónoma, pero se puede extender al resto del Estado y países internacionales, tal y como evidencia Watkins (2007, citado en Van Swet et al., 2011).

Para evitar esto último, la IECS pretende cambiar la visión de todos los agentes sociales que forman parte de la institución educativa, involucrando a la Comunidad Educativa en su conjunto (familias, trabajadores sociales, habitantes del municipio, etc.). La inclusión real y efectiva no va a venir desde las instituciones gubernamentales, sino que son las actuaciones de cada centro educativo en concreto y de cada docente en particular quienes revertirán la cultura actual predominante, y lo están consiguiendo. A continuación, explicaré dos procedimientos que se llevan a cabo en algunos centros educativos navarros de Educación Primaria.

En primer lugar, cada vez son más los centros educativos navarros que incorporan un DAFO entre sus documentos, especialmente los colegios que se encuentran dentro del programa de calidad del Gobierno de Navarra. En este escrito se recogen las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades con las que cuenta el centro. El DAFO es elaborado anualmente por todos los integrantes del colegio, tanto personal docente como no docente, para conocer los cuatro apartados mencionados anteriormente y poder adaptar las medidas organizativas al respecto. Mediante este documento se pretenden localizar las debilidades y amenazas que tenga el centro para revertirlas en fortalezas y oportunidades. Posteriormente, se intentarán potenciar y consolidar. Es decir, persigue la misma idea que la IECS.

En segundo lugar, muchos centros educativos tienen un Plan de Convivencia donde se recoge la resolución de conflictos de una manera dialogada y escuchando la opinión del alumnado. Además, reflejan la importancia que tiene el papel del profesorado en estas dinámicas. En esto último voy a profundizar en el siguiente subapartado.

### *2.1.2. Un profesorado centrado en soluciones*

El papel de un docente es primordial por su capacidad para transmitir valores y actuar como modelo. Y, sin duda, este papel cobra todavía más importancia en la resolución pacífica de los conflictos. Un profesional que adopta el enfoque centrado en soluciones sabe que su manera de proceder ante una confrontación es clave para conseguir apaciguar el conflicto, o por el contrario, agravarlo. Por ello, analiza y reflexiona constantemente sobre su propia labor docente, dado que, en muchas ocasiones, la escalada del conflicto ocurre por las propias conductas inconscientes del profesional (Bateson, 1958, citado en Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

En psicología, este proceso recibe distintas nominaciones, pero todas ellas se refieren a lo mismo: «encadenamiento conductual» (Cidad, 1991), «círculo vicioso» o «secuencia problema» (Herrero de Vega y Beyebach, 2018), «efecto cascada» o «efecto bola de nieve» (Mertel et. al, 2009, citado en Herrero de Vega y Beyebach, 2018), «cadenas conductuales» o «ciclos de escalada» (Colvin y Scott, 2015).

Para evitar este proceso, la literatura conductual propone realizar un análisis funcional para ver cómo se encadenan las conductas del docente y el supuesto alumno disruptivo (Cidad, 1991; Colvin y Scott, 2015). Después, dicha secuencia se puede representar gráficamente para encontrar las conductas alternativas que se pueden llevar a cabo, cuanto antes mejor, para cortar el proceso de escalada. Por el contrario, el análisis funcional no es propio de la IECS, sino que únicamente lo utiliza en la fase de observación y registro inicial. Pero estas estrategias conductistas son compatibles con el enfoque centrado en soluciones. Así lo defienden Herrero de Vega y Beyebach (2018), quienes proponen algunas estrategias para el profesorado durante la fase de agitación: tener empatía y cercanía física, dar espacio a los estudiantes o permitir que se realicen las actividades preferidas de los niños, entre otras.

Si estas medidas no fuesen efectivas y el proceso siguiese en aceleración, se trataría de no interrumpir la clase y enfocarse en lo que funciona bien, elogiando las conductas positivas. También se puede tener una conversación pacífica con el alumno después de clase, una vez que el momento de máxima agitación se ha desvanecido, y plantearle la posibilidad de realizar un contrato didáctico (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

El docente que sigue el enfoque centrado en soluciones tiene en cuenta estas cuestiones de los planteamientos conductuales durante la IECS. Además, se esfuerza por tener motivado al alumnado, sin dejar de atender las demandas curriculares de manera horizontal a la intervención, especialmente con el alumnado con NEAE. Por ejemplo, en relación con el caso del capítulo anterior sobre la motivación lectora, cuántas más dificultades lectoras tenga un estudiante, más le costará leer, y por ende, estará menos motivado para ello y acabará evitando la lectura, especialmente si es en voz alta delante de sus compañeros. Pero, si no se esfuerza por leer asiduamente, no va a mejorar, las dificultades van a persistir y las diferencias lectoras aumentarán con respecto a sus compañeros. Para paliar estas situaciones, el docente que sigue el enfoque centrado en soluciones trabaja las competencias sociales y cívicas de la ley educativa (Metcalf, 2003).

### *2.1.3. Una clase centrada en soluciones*

En este subapartado se van a explicar las distintas estrategias que se pueden llevar a cabo para intervenir con la clase entera. Muchas de estas medidas ya se han ido mencionando a lo largo del trabajo. A continuación, siguiendo a Herrero de Vega y Beyebach (2018), se explicarán las principales técnicas con mayor detalle.

- La proyección al futuro

Esta técnica consiste en visualizar el futuro preferido por los alumnos, en describir cómo les gustaría que fueran las cosas. El alumnado, con la ayuda del docente, irá diciendo todas las conductas positivas y concretas que entrarían en ese futuro deseado. Según lo que se pretenda trabajar, se podrá ambientar el futuro contándoles una historia que haga más motivadora la intervención. Por ejemplo, en lugar de decirles cómo se convertirían en la mejor clase de todo el colegio, se les puede introducir la sesión pidiéndoles que piensen cómo funcionaría la clase si fuesen el mejor grupo de superhéroes, si esto último es uno de sus principales centros de interés. Esta técnica se suele utilizar al principio del proceso de intervención para definir la meta y establecer unos objetivos claros. Es similar a la estrategia de resolución de problemas «Heurístico de búsqueda hacia atrás» (Sanz de Acedo et al., 2012). Para ello, se emplean algunos procedimientos más precisos:

- Pregunta milagro: el docente explica al alumnado que esta noche, mientras ellos estaban durmiendo, ha ocurrido un milagro. Resulta que todas aquellas conductas disruptivas o problemas que pudiera haber en el aula (se concreta en cada caso lo que fuera) han desaparecido, y se han convertido en la mejor clase del mundo (ambientando la historia según sus centros de interés). Claro, como estaban durmiendo, no se han dado cuenta. A continuación, el alumnado tiene que decir cómo se percataría de que ha ocurrido el milagro y las cosas han cambiado. Ellos van diciendo las distintas conductas alternativas y el docente las va apuntando, ayudándoles a concretar las acciones y siempre en positivo (ej. “Vale, y en lugar de no molestar a los compañeros, ¿qué haríais?”).
  
- La máquina del tiempo: la maestra, en primer lugar, les ambienta la historia contándoles que han descubierto una máquina del tiempo (es mejor llevarla a clase para hacer el proceso más visual). Se tienen que imaginar que ellos mismos vienen del futuro y aparecen por esa máquina. Tienen que pensar cómo les contarían a los demás compañeros que se han convertido en la mejor clase de todo el colegio. El papel del docente es el mismo que en el caso anterior: ayudarles a concretar las acciones y siempre en positivo. Esta misma herramienta se puede modificar, teniendo en consideración las necesidades curriculares del grupo y según la creatividad e imaginación de cada maestra. Por ejemplo, si la profesora pretende trabajar la expresión escrita, pueden escribir una carta desde el futuro explicándoles los cambios.

- Externalizar el problema

La externalización del problema es una técnica narrativa (White y Epston, 1993) que algunos autores incorporan su abordaje centrado en soluciones (Herrero de Vega y Beyebach, 2018). Es un mecanismo muy útil para emplear durante las sesiones, dado que aporta motivación al proceso y desliga a las personas del problema (Metcalf, 2003). Por ejemplo, les podemos contar a los niños que hay un virus en esa aula que se inserta en la mente de los estudiantes y hace que se comporten de manera inadecuada. Para



vencer al virus, necesitan una vacuna. Entre todos juntos tienen que investigar y encontrar todas las conductas positivas que pueden llevar a cabo para unirlos y crear el antídoto. Una vez que las hayan encontrado y hayan verificado que funcionan en la práctica, tendrán la vacuna para vencer al virus y conseguir que el ambiente de la clase sea espectacular. Como se ve, se trata de tener imaginación para motivar a los niños.

- Trabajo con escalas

Las preguntas por escalas pueden ser de tres tipos: escalas de confianza (de 0 a 10), escalas de decisión (de 0 a 10) y escalas de avance (de 1 a 10). Me voy a centrar en esta última porque es la más empleada en las intervenciones grupales.

El docente empieza explicándole al alumnado la escala gráfica que ha preparado y ha colocado en clase, ambientándola según la historia que están siguiendo durante el proceso. Las escalas se suelen introducir a partir de la segunda sesión. Les cuenta que el 1 sería cuando peor han estado las cosas y el 10 cuando todos los problemas se han superado. Por último, les pregunta dónde creen que estarían ellos ahora mismo como clase.

Una vez que se colocan en la escala, el docente tratará de ampliar las mejoras desde el punto más bajo de la escala (el 1) hasta donde se encuentran ahora. También procurará que el alumnado concrete lo máximo posible qué entra en ese nivel actual. En segundo lugar, se trata de anclar las mejoras (“¿Qué habéis puesto vosotros de vuestra parte?”) para adjudicar el control de las conductas. Si les resulta complicado, podemos cambiar la perspectiva de la pregunta (“¿Qué crees que diría un compañero de la otra clase que habéis hecho diferente?”). En tercer lugar, se les pide que describan un punto más de la escala (“¿Cuál creéis que sería la primera señal de que habéis conseguido alcanzar un nivel más como clase?”, “¿cómo lo sabrías?”, “¿durante cuánto tiempo?”). Después, se intenta atribuir el control a ese punto más, preguntándoles qué podrían hacer ellos de manera individual para que la clase lograra estar un nivel por encima del actual. Por último, se realiza un elogio final realista y sincero. Esto es, no vale decirles “muy bien”, sino que habrá que elogiarles por una conducta o una reflexión concreta que realmente nos haya agradado (“Me ha gustado mucho que estéis dispuestos a jugar con un compañero cuando esté solo en el recreo”).

En las semanas posteriores se vuelve a realizar esta misma actividad, y dependiendo de su respuesta, se enfocará la sesión de una u otra manera. Si ha habido un avance, se hace lo mismo que en la anterior sesión. Si no lo ha habido, se procede a emplear la técnica de proyección al futuro o preguntas de afrontamiento, que explicaré en el siguiente subapartado. Si el alumnado tiene una visión muy pesimista, se puede plantear la sesión teniendo una conversación sobre el problema. Porque, tal y como sostiene de Shazer (1997), a veces es necesario explorar la secuencia problema para poder avanzar.

#### *2.1.4. De las conductas disruptivas de un alumno a las conductas alternativas*

En las intervenciones individuales, se trata de transformar las conductas disruptivas en conductas positivas. Para ello, podemos utilizar los procedimientos explicados para el grupo entero. No obstante, los más comunes para la intervención individual, que a su vez también se pueden emplear con el grupo-aula, son los siguientes (Herrero de Vega y Beyebach, 2018):

- Cambios previos a la intervención

Consiste en localizar las mejoras que se han producido antes de la primera sesión. Una buena estrategia es preguntarles por ellas, aun no sabiendo si se han producido o no: “¿Qué mejoras has notado en clase los anteriores días?”. Después, se intentará que el alumno atribuya las mejoras a sus propias acciones que realizó y se le invitará a que haga lo mismo durante los próximos días. Este método recibe el nombre de “Heurístico de analogía” en las estrategias de resolución de problemas (Sanz de Acedo et al., 2012).

- Excepciones

Son las situaciones donde no se da el problema, a pesar de que se esperaba. También puede ser que aparezca con menor duración, intensidad o frecuencia de lo habitual, de modo que se van alcanzando pequeños objetivos intermedios del proceso. Después, al igual que con los cambios previos a la intervención, el docente indagará sobre ellas, concretando las conductas y procurando que el niño se adjudique las acciones. La principal diferencia con respecto a los cambios pre-intervención es que las excepciones se producen una vez que se ha iniciado la intervención. Pero se sigue la misma idea y el procedimiento es el mismo.

- Preguntas de afrontamiento

Las preguntas de afrontamiento se utilizan cuando un niño está muy negativo, para motivarle y que se sienta capaz de revertir la situación. Un ejemplo sería: “¿Cómo, a pesar de tener que soportar esa tensión en los exámenes, sigues viniendo al colegio y estando tan contento como te he visto estos días?”, “¿Qué cosas te están ayudando a seguir adelante?”. Así pues, podemos cambiar su mentalidad e intentar desviar la conversación hacia las mejoras para que tenga su propia referencia de cómo mejorar.

- La enseñanza de habilidades

Esta herramienta es propia del método *Kids’ Skills* del que hablaré en el siguiente apartado. De manera resumida, consiste en redefinir un problema en términos de una habilidad para aprender. Por ejemplo, vamos a imaginarnos que tenemos un niño en clase que se frustra cada vez que se equivoca en un ejercicio y se pasa el resto de la sesión enfadado sin querer trabajar. En este caso, decidiríamos conjuntamente que necesita adquirir la habilidad de la resiliencia, o como el niño decida llamarla. También puede enseñarle esa habilidad a otros niños, mejorando su relación con los compañeros y aumentando su autoestima (Furman, 2004).

#### 2.1.5. Retos para llevar a cabo la IECS en un centro educativo

A pesar de que los beneficios de la IECS están recibiendo apoyo empírico en un número creciente de estudios (Fearrington, McCallum y Skinner, 2011; Franklin, Biever, Moore, Clemons y Scamardo, 2001; Kvarme et al., 2010; Newsome, 2005; Soedjito Taathadi, 2014), hay algunos aspectos que dificultan su implantación en los centros educativos.

En primer lugar, hay que escoger el momento oportuno para realizar la sesión centrada en soluciones, dado que, en determinados horarios como después de comer, el alumnado está más cansado (Kelly, Kim y Franklin, 2008). Lo mismo ocurre con las primeras horas de las mañanas. El horario más indicado para una IECS sería un martes, miércoles o jueves a media mañana, preferiblemente antes del recreo.

En segundo lugar, en las intervenciones de WOWW (*Working on What Works*) de las que hablaré más adelante, hace falta que haya un observador en el aula. Aunque este no modifica la dinámica de la clase, algunos profesionales se muestran reacios a tener a

una persona observando cómo dan la clase durante toda la sesión, aunque sea para recibir únicamente la retroalimentación de los aspectos positivos (Kelly et al., 2008).

En tercer lugar, la técnica requiere una dedicación diaria por parte del docente, así como un profesionalismo elevado, dado que hay que registrar las conductas en la fase de evaluación, programar las sesiones con determinación y prestar atención a varios detalles durante las sesiones. Muchas veces, las maestras están sobrecargadas de trabajo, lo que dificulta que quieran involucrarse en el proyecto centrado en soluciones (Van Swet et al., 2011).

En cuarto lugar, las maestras suelen manifestar su agobio por tener que cumplir la programación inicial y enseñar todos los contenidos curriculares. No es fácil disponer de tiempo en los colegios, por lo que algunos docentes pueden mostrarse contrarios a invertir sus sesiones en una IECS, dado que “pierden” tiempo para trabajar los contenidos del currículo (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

Además, el cerebro humano tiende a detectar el problema en primer lugar. Este fenómeno ha creado en los centros educativos una cultura ideológica donde priman los diagnósticos y las conversaciones sobre déficits, en lugar de capacidades. Esto hace que los profesionales de la educación se centren en el problema, reforzándolo inconscientemente. También, a muchos educadores les resulta complicado adoptar una posición de “no saber”, donde no sean expertos sino facilitadores, y se establezca una relación de colaboración igualitaria con el alumnado (Metcalf, 2003).

Por último, es necesario realizar un seguimiento después de la intervención. Esto muchas veces no es posible debido a que finaliza el curso académico y al año siguiente se modifican los grupos, el alumnado pasa al instituto o cambia el profesorado del centro. En algunas intervenciones que se han llevado a cabo, se ha realizado un seguimiento de hasta doce semanas, comprobándose que el efecto de la intervención todavía seguía vigente (Ferne y Cubeddu, 2016). En otras intervenciones, el efecto se ha ido perdiendo progresivamente (Gardeta, 2018). Para evitarlo, valdría con realizar algunas sesiones recordatorias tras la intervención. Además, sería conveniente continuar con la intervención año tras año, curso académico tras curso académico. Por ello, lo ideal sería que el centro educativo adoptase el enfoque centrado en soluciones como medida de centro, porque si el efecto de la intervención desaparece después de

doce semanas, no conseguiremos que el alumnado interiorice las actitudes y habilidades trabajadas.

## **2.2. Tipos de intervenciones**

La IECS tiene distintas variantes en la intervención. En el presente apartado se procede a explicarlas con mayor detenimiento.

### *2.2.1. Kids' Skills*

‘Habilidades para niños’ es una técnica que utiliza el psicoterapeuta Ben Furman para trabajar con un enfoque centrado en soluciones (Furman, 2004). Según el autor, los retos que experimentan los niños se producen por una desadaptación al medio. Para conseguir adaptarse al entorno eficientemente, se necesitan soluciones. *Kids Skills* es una de esas soluciones, donde su principal objetivo es que los niños adquieran una habilidad útil para la vida. Por lo tanto, no hay problemas, sino ausencia de habilidades. Por ejemplo, no se contempla la tartamudez, sino una necesidad de aprender a hablar con fluidez. Tampoco se percibe la agresividad, sino la necesidad de adquirir la habilidad para mantener las manos quietas.

Como defiende Furman (2017), se trata de cambiar el ruido en música mediante la creatividad del profesorado y la colaboración de las familias, siempre atendiendo a la esencia de la etapa en la que se encuentra el alumnado (la infancia): el juego.

La celebración final es una de las características concretas de esta técnica. No obstante, esta estrategia se ha expandido prácticamente a todas las IECS. En las primeras sesiones se habla con el alumnado acerca de cómo quieren celebrarlo para aumentar su motivación. Son ellos mismos quienes lo determinan, aprendiendo a escucharse, respetar las opiniones de los compañeros y tomar una decisión. Siguiendo la idea de Bona (2015), los niños no son los adultos del futuro, sino las personas del presente. Furman (2004) sostiene esta idea, dado que afirma que los niños no son sujetos pasivos, sino que tienen que aprender a tener responsabilidades, como la vida misma. Además de la celebración, *Kids' Skills* también se caracteriza porque contempla los posibles retrocesos en la intervención como parte del proceso de aprendizaje. Asimismo,

pretende hacer público que el niño está aprendiendo una habilidad, para normalizar la intervención y verlo como algo positivo. La intervención propuesta por Furman (2004) contempla quince etapas adaptables, no obstante, las voy a resumir por razones de espacio centrándome en los aspectos que considero más reseñables.

Así pues, una vez que el docente y el alumno han consensuado y decidido la habilidad que el niño necesita aprender, se le pone un nombre y se exploran todos los beneficios que tendrá adquirir dicha habilidad. Posteriormente, se crea un personaje significativo para el alumno como ayuda durante todo el proceso. El estudiante elige el personaje según sus centros de interés, y se coloca en la clase para que lo vea todos los días y le recuerde que está aprendiendo la habilidad. Se puede imprimir en tamaño grande y el alumno lo colorea, hacer alguna manualidad o simplemente colocar un póster en clase, dependiendo el personaje que haya escogido. Después de esto, el niño elige a algunos compañeros de clase para que sean sus ayudantes. Se habla con ellos para que, cada vez que haya alguna recaída o alguna situación donde tenga que emplear la habilidad, se lo recuerden mediante alguna clave, que puede ser una palabra o algún gesto que solo ellos conocerán.

A continuación, se reflexiona acerca de cómo se va a poner en práctica la habilidad y se realizan algunas simulaciones para entrenar la ejecución de respuestas concretas a situaciones concretas. Por último, una vez que se ha conseguido aprender la habilidad y se ha aplicado en situaciones reales, el niño y sus ayudantes deciden que es el momento de celebrarlo, tal y como habían acordado al inicio de la intervención.

Además, el alumno se convierte ahora en difusor de la habilidad. Este niño será el encargado de enseñar su habilidad a otro compañero cuando la necesite, empleando la metodología *peer tutoring* ('tutoría entre iguales'). De este modo, cada niño enseña a su pareja la habilidad que mejor domina, contribuyendo a que la cadena de aprendizaje de habilidades siga adelante. Este método hace que aumente la autoeficacia, la autoestima y la motivación del alumnado, dado que, siguiendo la pirámide de aprendizaje del psiquiatra estadounidense William Glasser y los niveles de la taxonomía de Bloom, la mejor manera de consolidar un conocimiento es explicárselo y transmitírselo a otras personas.

### 2.2.2. WOWW

*Working on What Works* (WOWW) es una intervención centrada en soluciones que deriva de la terapia breve centrada en soluciones. Dos de sus máximos exponentes, Berg y Shilts, la llevaron al ámbito educativo (Kelly y Bluestone-Miller, 2009).

El método se puede resumir del siguiente modo: consiste en devolver una retroalimentación exclusivamente positiva tanto a docentes como alumnos. Es una dinámica muy fácil de llevar a cabo. Un observador ajeno al centro educativo acude una o varias sesiones al aula, según se acuerde, y su función es observar los aspectos que funcionan bien en la clase. Los últimos minutos de la sesión, los alumnos y la maestra reciben ese *feedback*. Según Fernie y Cubeddu (2016), es muy importante motivar a los docentes para que se sientan capaces y realizados. Así lo defienden los datos que aportan Kelly et al. (2008), donde sostienen que los profesores empiezan entusiasmados la profesión, pero la mitad de ellos lo deja durante los cinco primeros años. Además, cuando los niños ven que su maestra también es valorada, inconscientemente están asumiendo que van todos a una, desapareciendo los roles tradicionales de profesor y alumnos (Fernie y Cubeddu, 2016). Después de la retroalimentación, se suele trabajar con escalas para ir mejorando poco a poco.

### 2.2.3. IECS para los casos de acoso escolar

Otra de las variantes que tiene la IECS es la intervención frente a situaciones de acoso escolar. Aunque este suele ser más propio en la etapa de Educación Secundaria, en algunas ocasiones también se produce en los centros educativos de Educación Primaria. La promotora de este método es la investigadora británica Sue Young, quien ha desarrollado su intervención en distintos centros escolares, obteniendo resultados muy satisfactorios (Young, 2008).

En algunos casos no fueron los centros educativos quienes contactaron con Young, sino las propias familias que estaban preocupadas por la situación de su hijo en el colegio. Así pues, Young empezó con su intervención. En primer lugar, se reúne con el niño que está siendo intimidado y le pregunta con quién está encontrando dificultades para relacionarse, quiénes están a su lado cuando aparece la situación de malestar y quiénes

son sus mejores amigos en el colegio, sin obtener más detalles. En segundo lugar, se acuerda con el niño que van a buscar un grupo de apoyo formado por otros compañeros para que les ayuden con la situación, al igual que ocurre en la intervención de *Kids' Skills*. A continuación, se escogen entre cinco y siete niños, entre ellos los compañeros con los que tiene dificultades, algún observador y algún amigo o potencial amigo. Les pide que ayuden al niño a que sea feliz en la escuela, sin indagar en el problema. Son ellos mismos quienes le proponen qué pueden hacer durante esa semana para ayudarle (Young, 2008).

La siguiente semana, Young se reúne con el niño y con el grupo de apoyo para valorar cómo ha ido la semana. Nada más entrar con el grupo de apoyo, les felicita por haber ayudado a su compañero durante estos días. Después, les pide qué le digan cómo se han dado cuenta de que su compañero ahora es un poco más feliz, presuponiendo desde el principio que ha mejorado. También les pregunta cómo han contribuido ellos. En esta sesión se puede comprobar que realmente disfrutan ayudando a los demás, dado que se sienten útiles (Young, 2008).

La intervención se prolonga durante las semanas, hasta que el niño manifieste que ya es feliz en la escuela y Young compruebe que es cierto, mediante la opinión del grupo de apoyo, del centro educativo y de las familias. La colaboración de los niños con los que tiene más dificultades y los observadores es crucial, ya que estos últimos son los que refuerzan las conductas de acoso escolar. Además, involucrarles en el grupo de ayuda, sin señalarles ni hablar de las conductas pasadas en ningún momento, hace que su predisposición para ayudar sea mayor por el efecto emancipador que supone. Esto es, se rompe la antigua relación entre ellos y la situación de acoso, sustituyendo el rol de acosador u observador por el de ayudante. Según Young (2008), es increíble lo rápido que cambian la perspectiva y se olvidan de las situaciones anteriores. Por eso, la intervención suele ser rápida y eficaz.

#### *2.2.4. Intervenciones con orientadoras y profesores*

La IECS también se puede llevar a cabo con las orientadoras del centro, con el claustro de profesores en su conjunto o con algún docente en concreto (Herrero de Vega y Beyebach, 2018). Se puede realizar como formación para que sean ellos quienes lo



lleven luego a la práctica o como intervención como tal, cuando existen algunas dificultades en el centro educativo. En ocasiones, el ambiente entre el profesorado de un colegio no es el más propicio para tener un clima de trabajo cómodo. Se pueden realizar sesiones conjuntas del mismo modo que se ha explicado en el apartado anterior con la intervención del grupo-aula, adaptando el lenguaje y las explicaciones al público adulto que se tiene enfrente. También se puede realizar una intervención de manera individual con docentes que encuentren un problema en el aula y no sepan muy bien cómo solventarlo. En este caso, la intervención será similar a la descrita con un alumno en concreto.

#### *2.2.5. Intervenciones con las familias*

En la IECS es muy importante la continua cooperación con las familias. En las intervenciones grupales, lo ideal sería convocar una reunión inicial con los padres para explicarles cómo se va a mejorar la convivencia en el aula y cómo pueden ayudar ellos desde casa, si así lo desean. Sería adecuado convocar alguna reunión intermedia durante el proceso para conocer sus opiniones y poder hacer alguna modificación si fuera conveniente. También se les invita a la celebración final. Las intervenciones individuales no se pueden realizar sin el consentimiento de los progenitores o tutores legales del niño, por lo que la colaboración con las familias, en este caso, es innegociable (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

### **2.3. Relación con otras metodologías educativas**

En este apartado se van a exponer las similitudes con metodologías actuales que promueven los mismos ideales y valores que la IECS.

#### *2.3.1. La Nueva Escuela*

El principal impulsor de la metodología de la Nueva Escuela fue el psicólogo John Dewey. Este autor entendía la psicología desde la perspectiva funcionalista, centrándose en el estudio de cómo se adapta la mente a las demandas del ambiente, para llevar después estos conocimientos a la vida cotidiana. Y también quiso llevar sus ideas al contexto educativo. Por ejemplo, defendía que la educación se debía preocupar más en enseñar

capacidades al alumnado, en lugar de transmitir contenidos. También destacaba la importancia de estar motivado para aprender y descubrir el uso práctico de los conocimientos que se enseñan, trabajando únicamente con la información útil y aplicable. Según Dewey, se debe aprender haciendo y no repitiendo (Sanz de Acedo et al., 2012).

Estas ideas marcaron el inicio de una pedagogía que defiende un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el niño. Esto es, las maestras únicamente actúan como guías para que el alumnado sea capaz de aprender de manera autónoma, libre y activa. La IECS aboga por lo mismo, procurando que los docentes guíen a los estudiantes “desde un paso por detrás” (Herrero de Vega y Beyebach, p.57). Por ejemplo, el «menú de actividades» es una propuesta muy común entre los profesores que siguen esta metodología. Consiste en proponer semanalmente una serie de actividades al alumnado, para que ellos mismos decidan cuáles quieren hacer y en qué orden. Además, esta dinámica ayuda a disminuir las conductas disruptivas en el aula (Reep y Horner, 2000).

Asimismo, el contexto educativo se percibe como una representación reducida de la realidad social. Por lo tanto, el papel de la escuela es entrenar y preparar a los niños para la vida exterior. Por eso, los teóricos de la Nueva Escuela consideran que en la etapa de Educación Primaria se deben priorizar aspectos más relacionados con la vida misma, tales como aprender a gestionar nuestras propias emociones y desarrollar la empatía, fomentar el pensamiento crítico y la cultura visual o educar en valores de respeto y tolerancia como preparación para una sociedad digital y diversa. Para ello, pretenden que los niños integren y utilicen conjuntamente las competencias de las distintas asignaturas, dado que no son contenidos aislados. Todo ello concuerda con los principios de la IECS, tal y como se ha descrito a lo largo de los apartados teóricos.

### *2.3.2. Pedagogía Montessori*

La pedagogía Montessori se basa especialmente en crear un ambiente propicio para el aprendizaje, pero siempre dentro del entorno natural del niño. La IECS también tiene en cuenta los entornos más naturales del niño durante la intervención, observando y analizando especialmente la interacción del alumnado durante los recreos, además de

hacerlo en el aula ordinaria (Kelly y Bluestone-Miller, 2009; Rhodes y Ajmal, 1995). Aunque la pedagogía Montessori se impulsó inicialmente en el ámbito de la Educación Infantil, enseguida se generalizó para la etapa de Educación Primaria.

Las principales características del método son las siguientes: el alumnado se puede mover libremente por los distintos espacios del aula, cada uno de ellos destinado para un área de aprendizaje concreta. Los niños escogen libremente los materiales didácticos, aprendiendo de sus propios errores (fomento de la autonomía). Además, el profesorado actúa como guía, proporcionando los estímulos necesarios al niño; los grupos de alumnos se forman según las edades de estos, pero atendiendo a su desarrollo cognitivo, por lo que son flexibles; la participación de las familias es fundamental, dado que son las principales referencias de los niños.

La IECS también concede libertad a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes elijan los objetivos de la intervención y aprendan de manera activa durante las actividades. Además, coopera en todo momento con las familias.

### *2.3.3. Aprendizaje por descubrimiento*

El aprendizaje por descubrimiento es una metodología de carácter constructivista que impulsó el psicólogo Bruner. Siguiendo las premisas constructivistas ya explicadas, Bruner rechazaba los roles tradicionales de la educación. Así pues, las maestras ya no eran almacenes de información y los niños receptores pasivos, sino que el conocimiento se encuentra en el entorno y los niños tienen que descubrirlo tomando un rol activo. El docente se encarga de facilitar un ambiente estimulante para que los alumnos se emocionen y se motiven. Una dinámica bastante empleada son las simulaciones y los juegos de roles, integrando la teoría con la práctica para que el alumnado practique las habilidades en situaciones de la vida cotidiana. Además, atiende la competencia del currículo de «aprender a aprender», dado que se ponen en práctica las estrategias metacognitivas para resolver los problemas de manera creativa. La teoría de Bruner ha dado lugar a otras metodologías más concretas. A continuación, explicaré las dos que más similitudes tienen con respecto a la IECS.

- PBL (*Project Based Learning*)

El 'Aprendizaje Basado en Proyectos' es una tendencia educativa que está en auge, sobre todo en Navarra. Se basa en una serie de estrategias para enganchar al alumnado en torno a un tema que le motiva y satisfacer su interés por explorar nuevos conocimientos. Esta metodología no sigue la programación anual del curso de manera rigurosa y ordenada, sino que se atienden todos los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del currículo según vayan apareciendo en las conversaciones con los niños. Además, los estudiantes y docentes deciden conjuntamente los temas de los proyectos.

Una de las claves de este método es el acontecimiento inicial sorprendente para motivar al alumnado y generarles dudas. Después, los alumnos y el profesor deciden los temas que quieren aprender en relación con esta actividad inicial. Así pues, se prepara el proyecto y se ponen los deseos de aprendizaje que han manifestado los niños en un lugar visible del aula. También se habla del futuro, pensando en cuál va a ser el producto final que realizarán aplicando todos los conocimientos teóricos adquiridos. Al final del proceso, lo expondrán a sus compañeros, familias o personas del vecindario, dependiendo del tipo de proyecto. Según Herrero de Vega y Beyebach (2018), esto coincide con la IECS, dado que los cambios se establecen cuando son sociales y las demás personas los perciben.

Este producto final marcará las competencias y capacidades que se van a trabajar de forma transdisciplinar. Asimismo, se establecen unas fases concretas y unos objetivos intermedios, además del objetivo final. Por último, además de la evaluación del docente, los estudiantes realizan una autoevaluación y una coevaluación. Sin duda, todos estos procedimientos coinciden con la IECS. Con ánimo de no volver a repetir lo que ya se ha mencionado anteriormente, a continuación expondré dos ejemplos prácticos que demuestran la similitud entre ambas metodologías.

En cuanto a la autoevaluación, en una IECS en Flandes (Bélgica), Furman (2017) cuenta cómo los niños de un colegio se autoevaluaron mediante un sistema de pegatinas, para que fueran conscientes de si tenían adquirida o no la habilidad. Tenían pegatinas de dos colores diferentes, verde y rojo. Si creían que poseían la habilidad, al lado de su nombre

tenían que poner la pegatina verde. Si no era así, pegaban la pegatina roja. Esto ayudaba a tener visible y, por ende, presente el proceso de aprendizaje de la habilidad.

En lo referente a la actividad inicial para motivarles, Furman (2017) expone un ejemplo de una IECS que bien podía ser la dinámica inicial de un Aprendizaje Basado en Proyectos. Los niños de un centro educativo recibieron una carta del Consejo Escolar para pedirles su ayuda. La carta les decía que en varios colegios se habían detectado algunos síntomas como baja energía para trabajar o falta de iniciativa. Les pedían que les ayudasen a averiguar qué es lo que sucede, ponerle un nombre y ver cómo podían hacer para revertir la situación.

- El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es otra metodología, cada vez con mayor peso en los centros educativos, que ha materializado las ideas de Bruner. Este planteamiento consiste en trabajar en equipo, en lugar de hacerlo individualmente. Pero tiene algunas variantes que lo caracterizan con respecto al resto de dinámicas grupales. En cada grupo, cada niño tiene un rol y una responsabilidad diferente, de tal modo que, si uno de los componentes del grupo no cumple con su función, el resto del equipo no puede avanzar con la tarea. Los roles los pueden decidir ellos mismos, siendo bastante frecuente que cada niño escoja las tareas que mejor sabe desempeñar.

Así pues, el grupo se beneficia de las capacidades, habilidades, experiencias y conocimientos previos concretos de cada niño, que las suman para poder realizar una tarea final creativa, fomentando la creatividad grupal (Sanz de Acedo et al., 2012). Es muy frecuente que el aprendizaje cooperativo se emplee en los proyectos grupales. Mediante esta dinámica aprenden a responsabilizarse y a ver los efectos de sus acciones en las demás personas. La IECS también aprovecha las habilidades particulares de cada alumno, especialmente en las intervenciones de *Kids' Skills* (Furman, 2004).

#### 2.3.4. Comunidades de aprendizaje

Comunidades de aprendizaje es una metodología que sostiene que el conocimiento no se encuentra entre las paredes de un centro educativo, sino que reside en la propia comunidad, en la vida exterior. Siguiendo esta idea, se pretende abrir la escuela a toda

la ciudadanía para que sea un espacio de aprendizaje. Por lo tanto, al igual que en la IECS, involucra a toda la comunidad educativa y social (Van Swet et al., 2011).

Un centro educativo se entiende como una institución social cuya principal función es juntar a todos los miembros de una población, ya sean niños, adultos o ancianos, para que entre todos compartan experiencias y se produzca un aprendizaje significativo. Es una postura construccionista que defiende un colegio de todos y para todos. Muchas de sus posturas coinciden con la pedagogía propuesta por Paulo Freire, quien argumentaba que el conocimiento se debe adquirir mediante un diálogo social, donde todos los participantes estén en igualdad de condiciones. En la IECS el diálogo es fundamental, dado que las maestras escuchan a sus alumnos y conducen las conversaciones para ayudarles a construir su propio conocimiento. Además, Freire tiene una visión humanista porque afirma que, mediante el diálogo, los docentes ayudan al alumnado a desarrollar un pensamiento crítico que les permite enfocarse en lo positivo y huir de los prejuicios (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Esta metodología contempla la influencia del contexto social en los colegios, dado que no son instituciones aisladas. Así pues, considera que no hay que adaptarse a estas condiciones desfavorables del entorno, sino transformarlas mediante la educación (Flecha et al., 2003). En la IECS se sigue esta misma directriz, ya que no se pretende crear una resiliencia frente a los problemas, sino cambiar las conductas disruptivas en conductas alternativas, transformar las quejas en elogios.

#### *2.3.5. Indagación Apreciativa*

La Indagación Apreciativa (IA) es una metodología que nació en el ámbito empresarial para cambiar la dinámica de una organización y hacerla más positiva, favoreciendo el clima de trabajo. Para ello, se utilizan los puntos fuertes de cada trabajador y del grupo en su conjunto. Posteriormente, esta metodología se aplicó en algunos centros educativos (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

La dinámica de una clase que sigue esta metodología es la siguiente: en primer lugar, se pide a los niños que recuerden el mejor momento que han tenido como grupo. Después de evocar los recuerdos positivos y hablar sobre qué se valoraba concretamente de los

compañeros, se les pide que se imaginen haciendo algo parecido en el futuro y lo representen mediante un dibujo, melodía o de la manera que ellos prefieran, dejando que fluya la creatividad (dependiendo de la edad del alumnado, podrá ser más o menos guiado). A continuación, se comentan todas las representaciones y deciden entre ellos qué pueden hacer para volver a tener una experiencia positiva como la pasada y conseguir que las representaciones se conviertan en una realidad. Para conseguirlo, escriben unos objetivos más específicos y accesibles. Posteriormente, los niños se dividen en grupos y cada equipo será el encargado de llevar a cabo uno de esos objetivos. Por último, piensan y crean el nombre del equipo y un eslogan. También pueden llevar todos los miembros del equipo el mismo color de la camiseta o la misma pulsera, dejándoles total libertad para ello (Bengoa y Espinosa, 2009).

Como se puede observar, el planteamiento es muy similar a la IECS en cuanto a la evocación de las mejoras pretratamiento, la proyección a futuro o el símbolo de cada grupo como recordatorio de la intervención. La principal diferencia reside en que la IECS trabaja con el grupo entero según los principios de educación inclusiva y atención a la diversidad, mientras que la Indagación Apreciativa divide al alumnado en pequeños grupos, siguiendo el modelo empresarial. No obstante, también se han demostrado beneficios siguiendo este último planteamiento, tales como una mejora en la autorregulación, toma de decisiones, responsabilidad y convivencia pacífica (Herrero de Vega y Beyebach, 2018).

### **3. INTERVENCIÓN ESCOLAR CENTRADA EN SOLUCIONES: LOS LEONES Y LEONAS DE 2º**

En este apartado se va a explicar la intervención que se llevó a cabo en el CPEIP Eulza, en la localidad de Barañain. La idea inicial de este trabajo era realizar dos Intervenciones Escolares Centradas en Soluciones completas, una individual y otra grupal. Pero, debido a la suspensión de las prácticas escolares por el COVID-19, solo pudimos realizar dos sesiones grupales y ninguna individual.

En primer lugar, me centraré en la intervención grupal. Este subapartado lo he dividido en seis bloques. En el primero hablaré sobre el contexto del centro y del aula. En el segundo bloque detallaré las necesidades que observé y los objetivos que me planteé, así como el procedimiento que diseñé para desarrollar la intervención. En el tercer bloque hablaré sobre la evaluación inicial, para posteriormente explicar las sesiones realizadas. Después contaré las propuestas que iba a llevar a cabo de haberse concluido la intervención. Por último, reflexionaré sobre la experiencia que he vivido.

En segundo lugar, hablaré sobre la intervención individual, siguiendo los mismos bloques que en la intervención grupal, variando únicamente el cuarto bloque. En la siguiente tabla se visualiza de una manera más clara la organización que se va a seguir en el presente apartado:

**Tabla 1.** Organización de este apartado.

<b>Bloques/Intervención</b>	<b>Intervención grupal</b>	<b>Intervención individual</b>
<b>Bloque 1</b>	Contexto de la intervención.	Contexto de la intervención.
<b>Bloque 2</b>	Necesidades, objetivos y procedimiento.	Necesidades, objetivos y procedimiento.
<b>Bloque 3</b>	Evaluación inicial.	Evaluación inicial.
<b>Bloque 4</b>	Intervención realizada.	Registro de las conductas.
<b>Bloque 5</b>	Propuesta de intervención.	Propuesta de intervención.
<b>Bloque 6</b>	Reflexión sobre la experiencia.	Reflexión sobre la experiencia.

### **3.1. La intervención grupal: Nos convertimos en la mejor manada de leones y leonas**

La intervención grupal que se va a explicar a continuación estaba pensada para realizarse en seis sesiones semanales. Por lo tanto, se expondrán las dos sesiones realizadas y cuatro propuestas de sesión.



### *3.1.1. Contexto de la intervención*

La presente intervención se ha llevado a cabo en un aula de 2º de Educación Primaria (EP) del colegio CPEIP Eulza, con niños de seis y siete años. El centro educativo está en Barañain, una localidad limítrofe con Pamplona con un índice socioeconómico medio. Es un colegio de titularidad pública que atiende a alumnado con orígenes familiares diversos. He realizado la intervención en este nivel porque era el grupo con el que estaba en las prácticas escolares 3.

En lo que respecta al aula donde he realizado la intervención, era un grupo formado por once niños y niñas en el área de “Modelo G”, alternativa a la asignatura de Lengua Vasca y Literatura. No obstante, tal y como desarrollaré más adelante, la intervención estaba pensada para realizarse con las dos líneas del nivel de 2º de EP, donde había dieciocho estudiantes en cada grupo.

### *3.1.2. Necesidades, objetivos y procedimiento*

El ambiente de clase de estas dos líneas es positivo: de manera general, levantan la mano para hablar, se respetan entre ellos cuando tienen el turno de palabra o escuchan en silencio las explicaciones de las docentes. No obstante, en los recreos, hay algunos niños que están más solos y se relacionan únicamente entre ellos, uno llegando incluso a manifestar este malestar a su tutora. Volviendo al contexto del aula, cuando terminaban las actividades les solíamos dejar unos minutos para que leyeran los libros que quisieran de la biblioteca de clase. En estos momentos pude observar cómo la mayoría de los niños y niñas cogían libros sobre animales, por lo que decidí escoger este centro de interés común como punto de partida en mi intervención. Además, en una actividad de cohesión grupal que realizaron con la docente del área de Matemáticas, la mayoría de los estudiantes sostuvo que su animal preferido era el león.

En lo referente al objetivo principal de la intervención grupal, mi intención era que mejorase la integración del alumnado de ese nivel en su ambiente natural, es decir, el patio. Esto, a su vez, mejoraría el ambiente del aula, a pesar de que ya era positivo. Además, pretendía que los niños y las niñas jugaran juntos, y no de manera segregada como pude observar durante los recreos.

Antes de llevar a cabo la intervención hay que conocer al alumnado. Esta fase del proceso la realicé durante las prácticas escolares 2, donde permanecía en el aula con las dos líneas de este nivel como estudiante de prácticas de la mención de Pedagogía Terapéutica, durante cuatro sesiones semanales. Esto me permitió conocer al alumnado y poder empezar la intervención en la primera semana de marzo, tras la fiesta del Carnaval del centro. Por lo tanto, el procedimiento que he llevado a cabo lo recojo de manera resumida en la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Procedimiento de la intervención grupal.

Fecha	Intervención
12 de noviembre de 2019- 17 de enero de 2020	Registro en el contexto del aula: apuntar en mi “Diario de prácticas” las situaciones, conductas, conversaciones o intereses del alumnado que consideraba interesantes, de manera cualitativa.  Registro en el recreo: al finalizar el recreo, apuntaba los aspectos más reseñables en mi “Diario de prácticas”.  Empleaba un estudio no experimental mediante una observación sistemática natural y cualitativa.
11 de febrero de 2020- 21 de febrero de 2020	Perfilar y preparar la intervención según las diversas conductas registradas para modificar.
2 de marzo de 2020- 7 de marzo de 2020	Reunión con mi director del TFG para concretar la primera sesión grupal, preparación de materiales y realización el miércoles 4 de marzo. Realización del sociograma previo a la intervención.
9 de marzo de 2020- 11 de marzo de 2020	Reunión con mi director del TFG para concretar la segunda sesión grupal, preparación de materiales y realización el miércoles 11 de marzo.

### 3.1.3. Evaluación inicial

Tal y como señalé al principio, la intervención la quería realizar con todo el grupo. Utilicé las sesiones del “Modelo G” porque fue el espacio que me concedió mi tutora del centro de prácticas para realizar la intervención. No obstante, en las siguientes sesiones donde estuve con el grupo entero en las dos líneas, dediqué los diez primeros minutos a explicarles la dinámica.

Asimismo, antes de la primera sesión de la intervención, la profesora me permitió dedicar una hora de la asignatura “Lengua Castellana y Literatura” con cada clase para que hicieran un sociograma inicial ‘ad hoc’ que preparé para la idiosincrasia de la realidad del aula. Mi intención era comparar los resultados antes y después de la intervención. Me hubiera gustado observar una mejoría en la integración de los siete niños de ese nivel que permanecían más solos en el recreo, tal y como observé de manera sistemática las primeras semanas.

Elaboré el cuestionario para hacer el sociograma (véase anexo I) basándome en el que había utilizado Gardeta (2015) para evaluar la cohesión del grupo. Para ello, dividí el cuestionario en cinco preguntas, la mayoría cerradas y alguna un poco más abierta. En lo referente a las primeras, el alumnado solo tenía que escribir un nombre, pero sin querer saber más detalles, siguiendo la metodología que aplica Young para las situaciones de acoso escolar (Young, 2008). También empleé una escala Likert para conocer su nivel de integración, utilizando emoticonos en lugar de ítems numéricos para facilitar su realización. En la pregunta abierta les pregunté sobre qué les gustaría que fuese diferente, para que visualizaran el futuro preferido.

Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cómo te sientes de contento en tu clase con tus compañeros y compañeras? Rodea una única opción.
2. ¿Con qué tres niños o niñas te gusta jugar más? ¿Por qué?
3. ¿Con qué tres niños o niñas te gusta jugar menos? ¿Por qué?
4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros/as?

5. Adivina quién es el niño o niña de la clase que:

- a. Tiene más amigos.
- b. Está más contento en clase.
- c. Más ayuda a los demás.
- d. Más cosas sabe.
- e. Tiene menos amigos.
- f. Está más triste en clase y en el patio.
- g. Más molesta en clase.
- h. Menos cosas sabe.

Realizaron el cuestionario 30 de los 36 alumnos que hay en total entre las dos líneas, dado que los seis estudiantes restantes faltaron ese día. En lo que respecta al análisis cuantitativo de los resultados del sociograma, los resultados se presentan mediante las siguientes tablas y una figura. Para realizar el análisis, nos centramos únicamente en los siete niños con un menor grado de integración, siguiendo con el objetivo general de la intervención grupal.

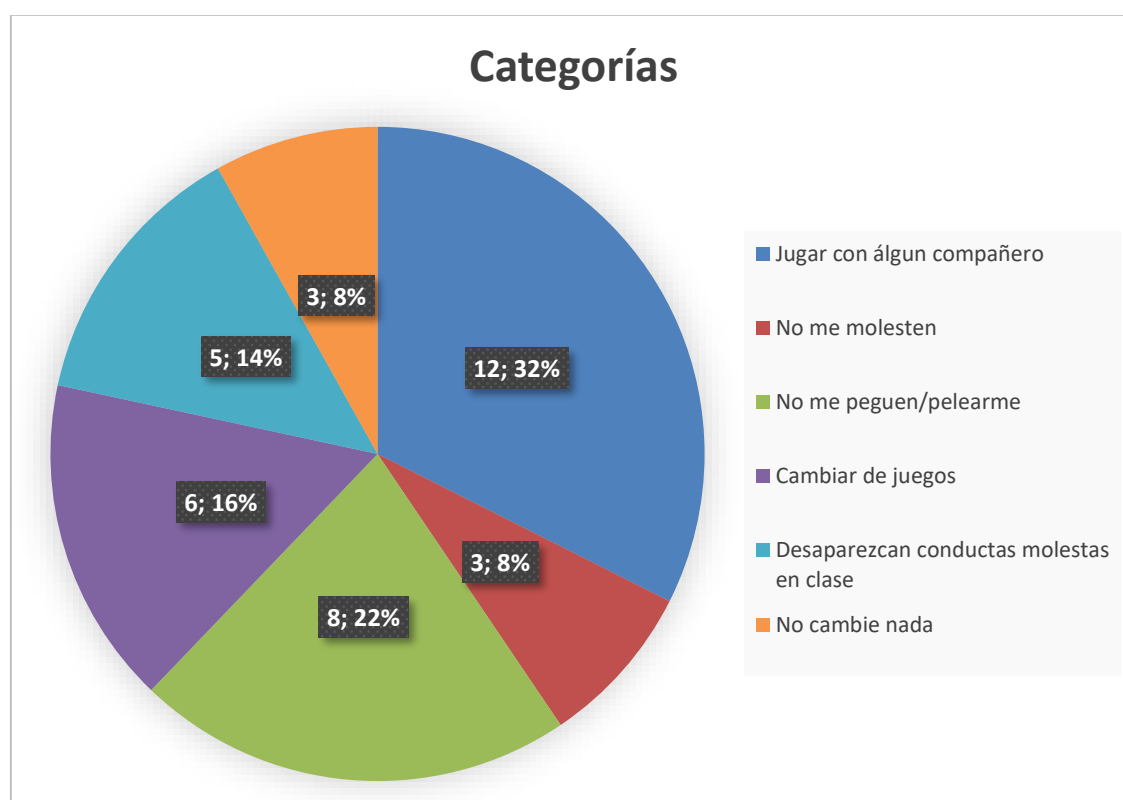
**Tabla 3.** Resultados de las preguntas 1,2 y 3 del sociograma.

Alumnos	Pregunta 1	Pregunta 2	Porcentaje	Pregunta 3	Porcentaje
<b>Manuel</b>	Normal	0/30	0%	0/30	0%
<b>Fernando</b>	Súper contento	0/30	0%	5/30	16,66%
<b>Marta</b>	Súper contento	0/30	0%	7/30	23.33%
<b>Gorka</b>	Normal	1/30	3.33%	3/30	10%
<b>Isabel</b>	Un poco triste	1/30	3.33%	6/30	20%
<b>Juan Carlos</b>	Normal	1/30	3.33%	7/30	23.33%
<b>Antonio</b>	Normal	3/30	10%	8/30	26.66%

En las preguntas 2 y 3 se recoge el número de veces que estos alumnos han sido mencionados, así como el porcentaje que representa con respecto al total.

**Tabla 4.** Categorías de la pregunta 4.

<b>Recreo</b>	Jugar con algún compañero/a	12
	No me peguen/ No pelearme	8
	Cambiar de juegos	6
	No me molesten	3
<b>Clase</b>	Actitudes concretas de compañeros que les molestan en clase	5
<b>Recreo y clase</b>	No quiero que cambie nada	3

**Figura 1.** Categorías de la pregunta 4.

En cada sector de la figura 1 aparece el número de niños que aludieron a esas categorías, así como el porcentaje que representa con respecto al total de las respuestas.

Algunas de las respuestas originales del alumnado se recogen en el anexo II. En algunos casos, el sociograma es bastante significativo, tal y como se puede observar. Por ejemplo, en cuanto al análisis de la pregunta 1, pude comprobar que el único alumno

que manifestaba encontrarse “un poco triste” con sus compañeros era uno de los siete niños con menor integración entre sus iguales. Además, este alumno se señaló a él mismo como el niño que menos amigos tiene de la clase. En la pregunta 2 (“¿Con qué tres niños o niñas te gusta jugar más?”) se observa cómo estos estudiantes presentan un porcentaje bastante bajo, evidenciando su falta de integración. Esto se refleja también en la siguiente pregunta (“¿Con qué tres niños o niñas te gusta jugar menos?”), dado que cinco de los siete alumnos son mencionados por sus compañeros en más del 15% de las respuestas.

En cuanto a la pregunta 4 de carácter más abierto, donde podían expresar libremente qué les gustaría que fuera diferente, llama la atención que se centren especialmente en el contexto del recreo. Además, 12 de 30 alumnos señalan que les gustaría jugar con algún compañero del curso, por lo que se evidencia que la intervención centrada en soluciones no es necesaria solamente para los siete alumnos con un menor grado de integración, sino que sin duda resultará ventajosa para el grupo entero.

**Tabla 5.** Resultados de la pregunta 5 (1).

<b>Alumnos</b>	<b>Tiene más amigos y porcentaje</b>	<b>Está más contento y porcentaje</b>	<b>Más ayuda y porcentaje</b>	<b>Más cosas sabe y porcentaje</b>
<b>Manuel</b>	0/30 = 0%	0/30 = 0%	0/30 = 0%	0/30 = 0%
<b>Fernando</b>	2/30 = 6.66%	3/30 = 10%	0/30 = 0%	2/30 = 6.66%
<b>Marta</b>	0/30 = 0%	0/30 = 0%	0/30 = 0%	0/30 = 0%
<b>Gorka</b>	0/30 = 0%	4/30 = 13.33%	1/30 = 3.33%	14/30 = 46.66%
<b>Isabel</b>	0/30 = 0%	2/30 = 6.66%	0/30 = 0%	0/30 = 0%
<b>Juan Carlos</b>	0/30 = 0%	0/30 = 0%	0/30 = 0%	1/30 = 3.33%
<b>Antonio</b>	6/30 = 20%	0/30 = 0%	2/30 = 6.66%	0/30 = 0%

La pregunta 5 era más amplia. En ella se pueden observar algunos datos curiosos. Por ejemplo, el 20% de los niños dice que Antonio es quien más amigos tiene. No obstante, nadie le nombra en la siguiente pregunta que señala quién es el niño o niña que está más contento en clase y en el patio. Esto concuerda con lo que sostuvo Antonio en la primera pregunta, donde afirmó que se siente “normal”, esto es, ni contento ni triste. En la tabla 5 también destaca el porcentaje de Gorka en la última pregunta. Casi la mitad de los niños le señala como la persona “que más cosas sabe”. Sin embargo, su nivel de popularidad no es muy elevado (nadie le señala como el niño que “tiene más amigos”).

**Tabla 6.** Resultados de la pregunta 5 (2).

<b>Alumnos</b>	<b>Tiene menos amigos y porcentaje</b>	<b>Está más triste y porcentaje</b>	<b>Más molesta y porcentaje</b>	<b>Menos cosas sabe y porcentaje</b>
<b>Manuel</b>	0/30 = 0%	1/30 = 3.33%	5/30 = 16.66%	1/30 = 3.33%
<b>Fernando</b>	1/30 = 3.33%	0/30 = 0%	2/30 = 6.66%	1/30 = 3.33%
<b>Marta</b>	5/30 = 16.66%	3/30 = 10%	3/30 = 10%	1/30 = 3.33%
<b>Gorka</b>	1/30 = 3.33%	0/30 = 0%	0/30 = 0%	0/30 = 0%
<b>Isabel</b>	7/30 = 23.33%	0/30 = 0%	3/30 = 10%	4/30 = 13.33%
<b>Juan Carlos</b>	9/30 = 30%	6/30 = 20%	0/30 = 0%	6/30 = 30%
<b>Antonio</b>	0/30 = 0%	0/30 = 0%	7/30 = 23.33%	1/30 = 3.33%

En la tabla 6, en la primera columna se observan datos dispares entre los siete niños. Se pueden hacer dos grupos claramente diferenciados con estos datos. El primero de ellos recoge a cuatro de estos alumnos con un porcentaje insignificante. Es decir, que sus compañeros no les perciben como los niños que menos amigos tienen. En cambio, los otros tres sí que son mencionados con mayor asiduidad, destacando el 30% de Juan Carlos. Este mismo obtiene el porcentaje más alto en la segunda columna, que alude a

que niño está más triste. Por último, el 23.33% de los estudiantes sostiene que Antonio es quien más molesta en clase. Es el único caso donde se aprecia una posible relación entre este hecho y el grado de integración, que a su vez influye en su bienestar en el colegio, tal y como analizamos en la primera pregunta del sociograma.

De haberse concluido la intervención, me hubiera alegrado comprobar mediante el sociograma final que este niño y los demás hubiesen mejorado en lo que respecta a la integración con sus iguales. Con esto, la conclusión final del proceso hubiera sido muy positiva porque hubiésemos cumplido el objetivo.

#### *3.1.4. Intervención realizada*

En este subapartado se van a explicar las dos sesiones de intervención que llevé a cabo con el alumnado de la asignatura “Modelo G”. Cada sesión fue de 50’. Para realizar esta intervención, o lo que es lo mismo, una investigación-acción, he empleado un diseño de estudio pre-post de caso único (la clase entera). No obstante, únicamente he podido realizar el estudio previo a la intervención, como ya he explicado.

- Sesión 1: presentación inicial y proyección al futuro

Antes de empezar la sesión preparé esta plantilla como programación inicial, para tener más ordenados los objetivos y la secuencia de actividades que iba a llevar a cabo.

**Tabla 7.** Programación inicial de la primera sesión

<b>Sesión 1: Presentación inicial y proyección al futuro</b>
<p><b>Fecha:</b> 4 de marzo de 2020.</p> <p><b>Duración:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Espacio:</b> el aula ordinaria.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivar al alumnado para que quiera realizar la intervención.</li> <li>2. Establecer los objetivos generales de la intervención mediante la proyección al futuro.</li> <li>3. Presentar la dinámica del árbol y las caretas.</li> </ol>



<b>Resumen de la sesión:</b> En primer lugar, contamos una historia a los niños para generarles expectación. A continuación, se realiza la proyección al futuro mediante la pregunta milagro. Después, los niños exponen todas esas conductas que realizarían si se convirtieran en la mejor clase de todo el colegio. Por último, les presentamos la actividad del árbol y la función de las caretas.	
<b>Temporalización</b>	<b>Secuencia de actividades</b>
20 minutos	Narración de la historia de los leones y leonas.
20 minutos	Realización de la pregunta milagro. El alumnado indica las conductas positivas y concretas que se convierten en los objetivos generales de la intervención.
10 minutos	Explicación de la actividad del árbol y la función de las caretas que se han colocado en la pared del aula.

En primer lugar, hemos empezado la clase recordándoles lo que hicimos el día anterior, relacionado con los animales. Realizamos una actividad en dos equipos de cinco y seis alumnos, donde un equipo era el grupo de los leones y leonas, y el otro el de los elefantes. Con este agrupamiento trabajamos la expresión oral mediante la defensa de las características positivas de cada manada. Así pues, comencé la clase del siguiente modo:

“Los dos grupos defendisteis muy bien a estos animales, diciendo las cosas positivas que tienen, como que los elefantes pueden coger agua con la trompa y dársela a los demás animales de la selva, o las leonas que son muy rápidas. Pero tanto el grupo de los leones como el de los elefantes dijisteis una cosa que es muy importante: vais todos juntos en manada y os protegéis entre vosotros. Es verdad, los animales van en manadas porque todos se ayudan entre ellos y cada uno hace lo que mejor se le da en el grupo, dado que el poder del grupo está en la unión, en lo que todos aportan para el bien del equipo. Cada animal tiene una cualidad diferente, y sumando todas las cualidades de los miembros del grupo, consiguen crear un gran equipo. Esto lo hacen todos los animales, incluso los más pequeños como las abejas o las hormigas, que crean puentes con sus

cuerpos para que las demás puedan cruzar. Además, reúnen la comida para que todas puedan comer.”

“Pero también los animales más grandes se ayudan entre ellos, como por ejemplo los leones. Los leones se agrupan del siguiente modo: las hembras, como son las más rápidas, son las encargadas de ir a cazar (estábamos en la semana de la mujer que celebraba el centro, por lo que aprovechamos este rol para hablarles de coeducación en otras sesiones ajenas a la intervención). Mientras tanto, los machos se quedan cuidando a las crías porque el rugido y la melena asustan a los demás depredadores. Cada uno hace lo que mejor se le da, y por eso decimos que los leones son los «reyes de la selva», por su manera de trabajar en equipo. Porque hay animales más fuertes, como los osos, o más rápidos, como los guepardos. Una vez que las leonas regresan con la comida, después de comer necesitan descansar. Para eso buscan algún árbol que sea grande. Para que puedan descansar bien, necesitan sombra para protegerse del sol, y las hojas de los árboles les dan esa sombra. Los leones y leonas, para acomodarse debajo del árbol, hacen como los perros que excavan y se crean su propia cama. Pues bien, en uno de esos árboles excavaron tanto que dejaron al descubierto un artefacto antiguo de una tribu africana de hace mucho tiempo”.

“Mi tío que es arqueólogo, como Indiana Jones, fue a África y estuvo en ese mismo árbol de los leones, cuando estos ya se habían ido. Y descubrió ese extraño artefacto. Como es algo muy valioso, se lo llevó a casa. Le he pedido que nos le deje y ha aceptado”. Les dije que, si se portaban bien el resto de la sesión, se lo enseñaría al final. Así lo hice, pero antes retomé el hilo de la clase para hacer la proyección al futuro mediante la pregunta milagro.

“Como los leones y leonas, nosotros también podemos ser una gran manada. En lugar de ser una manada de la selva, vamos a ser una manada del colegio Eulza”. Les hice la pregunta milagro y les conté que resulta que ahora somos la mejor manada de todo el colegio (la mejor clase). “¿Cómo os darías cuenta?”. Por lo general, me fueron diciendo ideas generales en términos negativos. Por ejemplo, “no correr por los pasillos” o “no hablar en clase”. Mediante mis preguntas, les ayudaba a concretarlas y transformarlas para que fueran siempre en positivo, mientras yo las apuntaba en un documento y las

proyectaba en la pizarra digital. Como resultado del siguiente proceso, a continuación presentamos la siguiente lista:

- “Escuchar a la profesora”.
- “Decir a un compañero que está solo en el recreo si quiere jugar con nosotras”.
- “Pedir perdón y darnos un abrazo después de una pelea con un amigo. También decirle que no va a ocurrir nunca más”.
- “Cuando a alguien le sienta mal la comida, decirle que beba agua y que coma poco a poco”.
- “Decir «buenos días» al entrar a clase y pedir «por favor» las cosas”.
- “Dejar las pinturas a los compañeros cuando trabajamos en equipo”.
- “Sentarse en la silla con la espalda recta”.
- “Andar despacio por los pasillos”.
- “Tener los libros de la biblioteca (de clase) ordenados”.
- “Hablar solo con los compañeros del equipo y levantar la mano para hablar con la profesora”.
- “Columpiar a los pequeños (en el recreo) y ayudarles a encontrar a sus amigos”.
- “Guardar las fichas en el casillero o en la carpeta de tareas”.

Concluí esta segunda parte de la sesión (pregunta milagro) diciéndoles que teníamos que conseguir ser la mejor manada de todas, y que podíamos hacer todas esas cosas que me habían dicho.

Después de esto, en los últimos cinco minutos, retomé lo del artefacto antiguo de África, enseñándoselo ante su asombro por la supuesta antigüedad del artefacto (era una vasija de cerámica antigua que conseguí para la ocasión y que me servía como cubilete para meter dentro los pósit de la actividad del árbol que explicaré a continuación). Así pues, me fui a la pared y les dije que les iba a contar qué hacían ese árbol y esas caretas ahí, en la pared del aula (me lo habían preguntado nada más subir del patio, dado que la sesión era después del recreo y aproveché ese espacio de tiempo para colocarlos).

Esta era la tercera parte de la sesión. Les comenté que este iba a ser el árbol de nuestra manada que nos daría sombra. Pero para ello, necesitábamos hojas y había que ir poniéndolas, dado que las ramas del árbol se encontraban vacías. Antes de la sesión, recorté unos pósito verdes en forma de hoja y los coloqué dentro de la vasija. Les dije que, si veían una conducta positiva de un compañero, la podían escribir en el pósito verde en forma de hoja y pegarlo en el árbol. Además, tenían que poner el nombre de quien había hecho algo bueno. Les puse algún ejemplo y les enseñé dónde iba a estar la vasija con las hojas. A partir de ese momento ya podrían ir cogiendo las pegatinas para pegarlas en el árbol.

En cuanto al diseño del árbol, hice un tronco ancho para que simbolizase la unión del grupo, dado que un árbol no puede crecer si no tiene fuerte el tronco. Así se lo expliqué al alumnado. También les expuse que el árbol empieza desde abajo, pero se va haciendo grande poco a poco, como los objetivos. En la asignatura de *Science* estaban estudiando la unidad didáctica de las plantas, por lo que aproveché para mencionarles que el árbol crece desde las raíces. Además, hice una diferenciación de colores en la mitad del árbol, tal y como se observa en la siguiente imagen, dado que inicialmente pensaba utilizarlo también como escala de avance. Por eso hice también nueve ramas con distinta altura.



**Imagen 1.** El árbol en nuestra aula, con los pósito en forma de hoja colocados por el alumnado.

Por último, me situé al fondo de la clase, donde había colocado dos caretas, una de un león y otra de una leona. Les dije que cada miércoles, quien tuviera más hojas con su nombre, se convertiría en el rey león y reina leona de la clase, como una motivación extrínseca inicial. Les conté también que el siguiente miércoles, el rey león y la reina leona podrían poner su foto y su nombre debajo de las caretas. No dio tiempo para más.



**Imagen 2.** Caretas del rey león y la reina leona que se colocaron en el aula.

- Sesión 2: trabajo con escalas

Del mismo modo que en la primera sesión, antes de llevarla a cabo realicé la programación inicial que se recoge en la siguiente tabla:

**Tabla 8.** Programación inicial de la segunda sesión.

Sesión 1: Presentación inicial y proyección al futuro
<p><b>Fecha:</b> 11 de marzo de 2020.</p> <p><b>Duración:</b> 50 minutos.</p> <p><b>Espacio:</b> el aula ordinaria y los columpios del patio.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comentar las conductas positivas que habían realizado durante toda la semana.</li> </ol>

2. Establecer los objetivos concretos que podrían realizar para la próxima semana.
3. Decidir cómo pueden alcanzar los objetivos concretos.

**Resumen de la sesión:** En primer lugar, hablamos sobre las conductas positivas que han realizado durante toda la semana y que aparecen en las hojas del árbol. Después, bajamos al patio con las caretas de leones y leonas puestas para que se comporten como una auténtica manada unida. Luego, volvemos a clase y trabajamos mediante la escala de avance para atribuir el control de las mejoras y establecer los objetivos concretos para la próxima semana.

Temporalización	Secuencia de actividades
10 minutos	Diálogo sobre las conductas positivas que reflejaban las hojas del árbol. Comentamos ejemplos, atribución de control y elogios.
15 minutos	Bajamos al patio, juegan libremente en los columpios durante cinco minutos con las caretas puestas y volvemos a clase.
25 minutos	Explicación de la actividad de la escala de avance y realización con dos niños de la clase.

Al principio de la sesión, empecé recordando a los estudiantes lo que habíamos trabajado el miércoles pasado, con un tono de voz bastante pausado y suave. Después, retomamos la dinámica del árbol. Había 43 hojas pegadas en el árbol antes de comenzar la sesión. Les pedí algunos ejemplos y comentamos las conductas positivas que habían realizado algunos de los niños de esa clase (mejorías):

- “Jaime le ha dado un abrazo a Jorge en el recreo”.
- “María me ha prestado la goma en Matemáticas”.
- “Fernando me ha ayudado a poner bien las mesas”.

Luego les elogiaba y les preguntaba cómo lo habían logrado para indagar sobre los detalles.

Posteriormente, proseguí con la dinámica de las caretas, para comentar que una alumna había sido la leona que más cosas positivas había realizado por sus compañeros, por lo que se convertía en la reina leona de la clase. Le repartí un trozo de papel para que pusiera su nombre y lo colocamos debajo de la careta de la leona.

No obstante, en lugar de poner su foto como les dije en la primera sesión, pusimos la imagen de toda la clase. Esta pequeña adaptación la hice después de haber estado hablando con mi director del TFG, dado que lo anterior se asemejaba más a una intervención conductista. Tanto a la niña como a sus compañeros de clase les pareció bien poner la foto de todos ellos. Les conté la historia de que lo importante realmente no era lo que hiciese un león o leona en concreto, sino el trabajo en equipo de todos, cada uno aportando sus capacidades para conseguir ser la mejor manada de toda la sabana (la mejor clase de todo el colegio).

A continuación, les repartí unas caretas que había preparado el día anterior y les dije que, como se estaban convirtiendo en una manada de verdad, bajaríamos al patio y se podían poner las caretas durante cinco minutos para comportarse como una gran manada de leones y leonas unidas. Estuvieron jugando en los columpios, saltando, corriendo y rugiendo.



**Imagen 3.** Los leones y leonas en los columpios.





**Imagen 4.** Una leona en los columpios.

Al volver a clase, proseguimos con la dinámica de la escala de avance. Antes de la sesión, había preparado en el suelo la siguiente escala:



**Imagen 5.** Escala de avance en el suelo.



La actividad consistía en que los niños y niñas salían a la pizarra, donde estaba situada la escala, y tenían que colocarse donde ellos creyeran que estaban como manada. El 1 significaba que eran una manada muy desorganizada y no se ayudaban nada entre ellos, y eso era peligroso en la selva; mientras que el 10 significaba que eran la mejor manada (clase) de toda la selva (del colegio Eulza). Al lado de las tiras de colores, les puse unas fotocopias de unas huellas de leones para que entendieran la puntuación de la escala de una manera más visual. Cuantas más huellas había juntas, mejor funcionaba la manada.



**Imagen 6.** Las huellas en los niveles 9 y 10.

Nos dio tiempo a realizar la actividad con dos niños diferentes. Salió una niña que tenía bastantes pódiums con su nombre y un niño que tan solo tenía uno. Quería ver si había alguna diferencia entre sus valoraciones.

Una vez que se situaban en una línea, les preguntaba por qué se habían colocado ahí y qué conductas positivas y concretas entraban en ese nivel. La niña se colocó en el nivel 7. Me dijo que en el recreo habían estado juntos “casi todos”. También me dijo que en su grupo de clase se habían ayudado en los ejercicios de matemáticas. Después les elogí por lo bien que lo estaban haciendo y les pregunté cómo lo habían conseguido, para que se atribuyesen las mejoras y aumentase con ello su motivación. La niña me dijo que hoy mismo le habían dicho a una compañera de la otra clase “si quería jugar con nosotras”

porque en el recreo estaba con su hermana pequeña y los niños de Educación Infantil. También me dijo que cuando no sabían hacer un problema de matemáticas, ponían los lápices en el centro de la mesa y hablaban entre ellos para decidir cómo se resuelve el ejercicio (es la técnica cooperativa de «lápices al centro»).

En cuanto al niño, se colocó inicialmente en el 6. Según me comentó, el día anterior dos compañeros de clase se enfadaron porque uno de ellos se quería “colar en la fila del comedor”. Pero después, “se perdonaron y se dieron la mano”. También me dijo que “recogen la silla” antes de salir de clase (se refiere a que la meten entre la mesa, dado que al principio del curso las dejaban sin ordenar). Además, me dijo que él le había dejado la pintura dorada a Raquel (la compañera que se sienta a su lado en los grupos de trabajo). Me di cuenta de que únicamente expresaban las conductas recientes, del mismo día o del anterior, pero les costaba recordar conductas de días más lejanos en el tiempo.

En segundo lugar, les invité a que saltasen hasta el siguiente nivel. Una vez que ya estaban ahí, les pregunté qué podían hacer ellos concretamente para conseguir alcanzar el mencionado nivel y estar un poquito mejor la semana que viene. Es decir, el objetivo era mejorar como manada, pero poco a poco. Era mi objetivo como docente, pero eran ellos quienes decidían qué conductas entraban en ese siguiente nivel, esto es, los objetivos concretos. Yo les ayudaba únicamente a concretar las afirmaciones. Se trataba de que visualizaran la conducta positiva que podrían hacer porque de ese modo era muy probable que la hicieran. Acabamos la clase recordando cómo podían seguir mejorando como manada.

En relación con esto último, la niña me dijo que podía compartir su bocadillo con una compañera que “solo tiene galletas”. El niño me dijo que iba a levantar la mano antes de hablar en clase, que iba a ir despacio por los pasillos, colgar su abrigo en su perchero (a veces lo colgaba en el de al lado) y “comer toda la borraja del comedor”. Yo intenté desviar la conversación hacia conductas más grupales, pero él se centraba en conductas individuales. Esto último, junto a la dificultad para recordar situaciones de días anteriores, me hizo reflexionar sobre las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget. Algunos niños todavía se encuentran en la etapa preoperacional, y por eso tienen un pensamiento egocéntrico y limitado a situaciones concretas.

### 3.1.5. Propuesta de intervención

En este subapartado explico lo que hubiese realizado en cada una de las cuatro sesiones restantes de la intervención, así como la celebración final y el sociograma post-intervención. No obstante, tal vez hubiera cambiado las propuestas según las necesidades del aula, dado que ya hemos visto que la adaptación constante es una de las características de la IECS.

- 3ª sesión: trabajo con escala y hablar sobre la celebración

En la tercera sesión, los primeros minutos de la clase los hubiera dedicado a la actividad del árbol. Hubiésemos revisado los avances y la atribución de control de estos. Después hubiera trabajado con la escala, dado que en la anterior sesión le dedicamos únicamente los minutos finales. La dinámica hubiese sido la misma: hablar sobre los cambios concretos producidos, cómo lo han logrado, hablar sobre el siguiente nivel, qué podían hacer ellos y el elogio final. Por último, hubiese dedicado los últimos cinco minutos de la sesión para hablar sobre la celebración final. Les hubiera invitado a que fuesen pensando cómo quieren celebrar una vez que se hayan convertido en la mejor manada de todas, y que lo decidiesen conjuntamente con los demás compañeros de 2º. Les hubiera sugerido que podrían invitar a las familias o a los profesores, si así lo decidían. Les hubiésemos concedido un tiempo para que dijeran distintas propuestas para definir cómo querían celebrarlo. La semana que viene me tendrían que transmitir su decisión final, para que yo pudiese empezar a organizarlo.

- 4ª sesión: los “no avances” como parte del proceso

Esta sesión la tenía “reservada” por si hubiera habido algún retroceso durante la intervención. Esta fase del proceso es normal, y no pasa nada por volver a un nivel anterior. Así hay que hacérselo ver al alumnado. El ambiente de la clase era positivo, por lo que dudo mucho que hubiera necesitado tener una conversación sobre el problema, dado que esto se relega para las situaciones bastante adversas.

En el supuesto de que en la escala o en la conversación con los niños viéramos que no se había producido ningún avance con respecto a la semana pasada, o incluso un retroceso, hubiésemos puesto especial énfasis en el lenguaje, mediante preguntas de

afrontamiento. Además, hubiéramos intentado externalizar el problema, para que no sintiesen que la adversidad formaba parte de ellos. Por ejemplo, hubiera creado el personaje de «la hiena malvada» que persigue sigilosamente a la manada de leones y leonas. La hiena se introduce en la manada sin que la vean, haciendo que los leones y leonas estén menos unidos. También habría empleado de nuevo la proyección al futuro, para fijar objetivos más concretos y aplicables al nivel en la que se encontraban. Así, mediante la visualización del futuro preferido, aumentaría la motivación de los niños para mejorar progresivamente.

- 5ª sesión: trabajo del currículo de la asignatura

Dado que se trata de la asignatura de Modelo G, hay que atender el currículo de esta área también. Así me lo había transmitido mi tutora de prácticas del colegio. Por ello, tenía pensado dedicar esta penúltima sesión para trabajar siguiendo el enfoque centrado en soluciones, partiendo de lo que ya hacen bien, pero atendiendo a la vez la unidad didáctica de “La comunicación y el diálogo”, que es donde nos encontrábamos en la programación curricular. No hace falta resaltar que la intervención la estaba y la estaría realizando en coordinación con la profesora. Así pues, hubiésemos preparado algún juego didáctico donde se trabajase la expresión oral de una manera más explícita y ayudase a mejorar la cohesión del grupo.

Por ejemplo, los estudiantes se colocan en dos grupos pequeños. Tras la lectura de algún texto sobre animales africanos —entre ellos los leones— tendrían que crear la continuación de la historia y contársela a sus compañeros. En toda la sesión hubiera incidido en los aspectos de la IECS, como hacerles preguntas en positivo o reforzar las conductas alternativas que favoreciesen el trabajo en equipo.

- 6ª sesión: repaso y actividad final

En esta última sesión hubiera hecho un repaso general de todo el proceso, siempre centrándonos en las pequeñas mejoras y los objetivos concretos que hemos ido superando. En primer lugar, hubiéramos visto cuánto hemos mejorado como clase y les hubiera elogiado por haberlo conseguido. Después habríamos realizado una actividad final para culminar la intervención. Tenía pensado que fuera la redacción de una carta

para el periódico. Como dijimos en el capítulo anterior, una de las claves de la IECS es su difusión para que llegue a un público amplio. Hubiera necesitado más de una sesión, como es obvio. No obstante, como se trabaja la expresión escrita, no hubiera tenido ningún problema para realizarla en el área de Lengua Castellana y Literatura, donde además estábamos trabajando las cartas formales. Además, en esta asignatura estaba con el grupo entero en cada una de las dos líneas de 2º de EP, por lo que todos podrían formar parte de la actividad. Hubiésemos realizado la carta en las dos últimas semanas de la intervención centrada en soluciones, para poder enviarla en esta sexta y última sesión.

- La celebración final

La celebración que hubiesen escogido la íbamos a hacer después del puente de Semana Santa. Hubiera sido una celebración realista y que se adecuase al tiempo y espacio disponibles.

- El sociograma final

Al finalizar el proceso, hubiera propuesto a los estudiantes rellenar el mismo sociograma inicial para medir los resultados de la intervención y compararlos con los iniciales. Mi expectativa era que se evidenciara que los niños que inicialmente estaban menos integrados habían mejorado su nivel de integración con sus iguales.

### *3.1.6. Reflexión sobre la experiencia*

En las dos semanas de la intervención he podido poner en práctica algunos conceptos teóricos que habíamos estudiado en el Grado durante estos cuatro años, tal y como se mencionó en el preámbulo. No obstante, el enfoque centrado en soluciones requiere un entrenamiento. Las dos semanas que llevé a cabo la intervención acabé más cansado que los días previos, donde me limitaba a dar las clases sin poner especial cuidado en los aspectos de la IECS. No se trata solo de programar las sesiones, sino de preparar los materiales y ver de qué manera se puede motivar al alumnado. Y, durante las sesiones, hay que controlar el uso del lenguaje, como ya se ha explicado. Esto me supuso un desgaste mental mayor al que me esperaba y había tenido hasta entonces en las prácticas escolares. Me hubiera gustado poder ver mi desarrollo a lo largo de toda la

intervención, dado que posiblemente hubiera interiorizado el uso del lenguaje centrado en soluciones, sin que tuviese que estar tan pendiente durante las sesiones.

Me gustaría utilizar el enfoque centrado en soluciones en mi futura labor docente. La intervención completa me hubiera servido como entrenamiento para poder llevarlo al aula con mayor dominio. Sin embargo, la suspensión de la intervención también me ha servido para aprender a adaptarme ante cualquier situación, porque en el contexto educativo no hay dos días iguales, y la flexibilidad y capacidad de improvisación son dos de las principales cualidades que debe tener un docente competente, tal y como recoge en plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria.

Así pues, poniendo en práctica esta capacidad de improvisación, la intervención la quería llevar a cabo en las sesiones de algún área troncal del currículo, donde estuvieran todos los niños y no una parte de ellos. Así lo propuse, pero no fue posible debido a las necesidades curriculares que tenía el alumnado. Me proporcionaron el espacio de las sesiones del Modelo G, por lo que tuve que realizar algunas adaptaciones, como dedicar algunos escasos minutos en las asignaturas troncales para presentarles el proceso o explicarles la dinámica del árbol.

Asimismo, en la segunda sesión de la intervención faltaron cuatro alumnos debido al COVID-19, ya que sus familias prefirieron no llevar a sus hijos al colegio. Dos de las niñas que faltaron estaban bastante involucradas en el proceso, según se observaba en la dinámica del árbol con bastantes hojas con sus nombres. Además, al volver del patio tras haber rugido como leones, llegaron a clase un poco alborotados, por lo que tuvimos que dedicar unos minutos para que se tranquilizaran de nuevo.

Otra de las dificultades que he tenido ha sido el control del tiempo. Me costaba seguir la temporalización que me había preparado, así como la secuencia, dado que las propias conversaciones con el alumnado me llevaban a reconfigurar la planificación sobre la marcha, dedicando más tiempo a las cuestiones que les tenían fascinados. Por ejemplo, les gustó la historia que les conté en la sesión inicial acerca de mi tío arqueólogo. Me hacían preguntas continuamente y me costó redirigir la sesión hacia la pregunta milagro, tal y como tenía preparado y finalmente hice.

Como he señalado anteriormente, en la IECS hay que cuidar todos los detalles. El martes anterior a la segunda sesión, después de la última clase del día me quedé en el aula para observar con detenimiento el árbol. Había dos alumnos que no tenían ningún pósit con su nombre, por lo que los hice yo imitando la caligrafía de los niños, y los pegué en el árbol.

En definitiva, considero que ha sido una experiencia positiva, aunque me hubiera gustado realizar la intervención completa.

### **3.2. La intervención individual**

La intervención individual que tenía intención de realizar no la empecé. Únicamente realicé el trabajo conductual previo para el análisis funcional y el registro de las conductas. La propuesta de intervención se va a basar en los datos reales que recopilé.

#### *3.2.1. Contexto de la Intervención*

La semana previa a la intervención había detectado que un alumno de 2º, a partir de ahora Manuel, presentaba algunas conductas disruptivas. Por ello, observé la necesidad de iniciar la intervención centrada en soluciones. El ambiente del grupo al que pertenece Manuel es generalmente positivo, pero sus compañeros prefieren jugar con otros niños antes que hacerlo con él.

#### *3.2.2. Necesidades, objetivos y procedimiento*

El objetivo final era que mejorase la integración con sus compañeros. Para ello, era necesario que disminuyese el grado de intensidad, frecuencia y duración de las conductas disruptivas. Lo ideal sería que se eliminasen por completo, pero siendo realistas y dadas las dificultades que mencionaré más adelante, me hubiese conformado con que se hubieran producido mejoras y que estas se hubieran mantenido en el tiempo. Los objetivos más específicos son los siguientes:

- Levantar la mano para pedir el turno de palabra.
- Dialogar con los compañeros para resolver las actividades en equipo.
- Realizar las actividades individuales de clase.

- Sentarse con el trasero apoyado en la silla.
- Mantenerse en silencio mientras habla la profesora o un compañero.

Si cumple con estos objetivos y mejora su comportamiento, mejorará implícitamente su relación y su unión con los compañeros de clase, aumentando su bienestar y motivación para desempeñar las tareas. Esto se materializará en una mejoría del rendimiento académico.

En cuanto al procedimiento que se ha llevado a cabo, se resume mediante la siguiente tabla:

**Tabla 9.** Procedimiento de la intervención individual.

Fecha	Intervención
11 de febrero de 2020- 21 de febrero de 2020	Observación y evaluación de la conducta.
2 de marzo de 2020- 7 de marzo de 2020	Reunión con mi director del TFG para concretar cómo iba a registrar las conductas. Primera semana de registro.
9 de marzo de 2020 - 11 de marzo de 2020	Segunda semana de registro.

### 3.2.3. Evaluación inicial

Para realizar la observación y la evaluación de las conductas me he basado en todo momento en las propuestas de Ciudad (1991).

- Descripción de la conducta

Las conductas disruptivas que realiza el alumno son las siguientes:

- Se mueve constantemente en la silla y no apoya el trasero en esta, sino que se sienta sobre sus piernas o se balancea. Hace caso omiso a las indicaciones para que se siente bien. En algunas ocasiones sí que obedece, pero se vuelve a sentar sobre sus piernas cuando pasan unos segundos.



- Interrumpe constantemente las explicaciones de la profesora y de sus compañeros.
- Durante las explicaciones de la profesora, dibuja y pinta las fotocopias o el cuadernillo de trabajo que tiene encima de la mesa. Sin embargo, sí presta atención dado que realiza comentarios a las intervenciones de la docente. Dice lo primero que se le ocurre, pero relacionado con la explicación. Muchos comentarios están relacionados con su experiencia personal.
- No trabaja en equipo. En su lugar, lo hace individualmente sin hablar con sus compañeros de la mesa.
- Cuando hay que trabajar de manera individual, hay algunos días en los que hace las tareas a un ritmo elevado y sin apenas errores, y otros en los que no quiere trabajar. En su lugar, juega con las pinturas que tiene en su estuche, le quita el lápiz a la compañera o le toca en el hombro con las pinturas. También hace ruidos con los materiales, golpeándolos sobre la mesa.

#### ▪ Análisis funcional

En cuanto a la conducta de interrumpir en clase, al inicio de la explicación, la docente recuerda a todos los niños que los profesores ignoraremos a quien hable en alto sin levantar la mano. El precedente inmediato es que haya un compañero que esté hablando en alto o la propia docente. Su respuesta es interrumpir haciendo algún comentario. Las consecuencias son la llamada de atención de la docente y recordarle que tiene que levantar la mano para hablar. Su mirada se dirige hacia los docentes del aula y se ríe. La segunda vez que interrumpe, se le llama la atención elevando el tono de voz, diciéndole que los demás compañeros quieren escuchar. Si la conducta prosigue, la profesora acaba ignorándole.

Manuel también suele hacer ruido durante las explicaciones de la docente. Utiliza los materiales de su estuche y la mesa. La respuesta de la maestra es preguntar en alto, y con un tono de voz elevado, quién está haciendo ruido. Sus compañeros miran a Manuel o dicen su nombre. Manuel se ríe y agacha la cabeza. La maestra prosigue con la explicación y después de unos segundos, Manuel vuelve a hacer ruidos.

En cuanto a la conducta de no trabajar en equipo, el precedente es decirles que van a realizar la actividad por grupos. Su respuesta es jugar con los materiales, quitar el lápiz a su compañera, tocarle en el hombro o pintar y rayar la fotocopia de trabajo. Los consecuentes son separarle del equipo y decirle que haga la tarea de manera individual. Manuel sigue pintando la fotocopia. La docente le llama la atención con un tono de voz más contundente. Finalmente, se le expulsa del aula para llevarlo a dirección (tiempo fuera).

En lo referente a balancearse con la silla o sentarse sobre sus piernas, el precedente es recordarles en alto que se pueden hacer daño si se balancean. Al cabo de un rato, Manuel empieza a balancearse y la docente le llama la atención con un tono pausado. Manuel mira a sus compañeros para ver si desvían la mirada hacia él. Cuando ve que esto no ocurre, cambia de estrategia, y en lugar de sentarse mal hace ruidos molestos. Si con esto consigue que algún compañero le mire, se balancea de nuevo con la silla. Si se percata de que la docente le está mirando, se sienta bien por un momento, hasta que se da cuenta de que ya no le mira y se vuelve a balancear. Vuelve a mirar a la docente fijamente y sonríe, esperando su llamada de atención.

En cuanto a pintar en las fotocopias de trabajo, el precedente es que la maestra reparta las fichas antes de explicar los ejercicios. Su respuesta es pintar la fotocopia. Además, cuando la profesora termina de explicar, Manuel pregunta en alto qué es lo que hay que hacer. La maestra le responde, con un tono de voz alto, que no lo sabe porque ha estado pintando la hoja en lugar de atender. Manuel mira a sus compañeros con una sonrisa, después a la docente y agacha la cabeza, sin dejar de sonreír.

- Análisis situacional

En clase se sientan en equipo, en grupos de cuatro. Manuel está sentado junto a su grupo en la parte trasera de la clase. Las mesas forman un cuadrado.

- Hipótesis sobre qué mantiene la conducta

En primer lugar, en cuanto a la conducta de quitar el lápiz o tocar el hombro de su compañera con las pinturas, la realiza para llamar su atención. Cuando la niña le dice que se esté quieto, Manuel sonríe y lo sigue haciendo. Por lo tanto, le está reforzando

positivamente. Es un chico que tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros de clase. De este modo le tienen en cuenta, aunque sea de forma negativa.

En cuanto a no respetar el turno de palabra, el hecho de interrumpir la explicación para llamarle la atención en alto hace que se mantenga la conducta. Consigue ser el centro de atención por un momento, tanto de las docentes como de los compañeros, quienes le miran y él cambia la mirada de unos a otros, sonriendo.

En lo referente a sentarse de manera incorrecta, en este caso busca la atención de la profesora.

En definitiva, la función de esas conductas parece ser llamar la atención de los compañeros y docentes.

#### *3.2.4. Registro de las conductas*

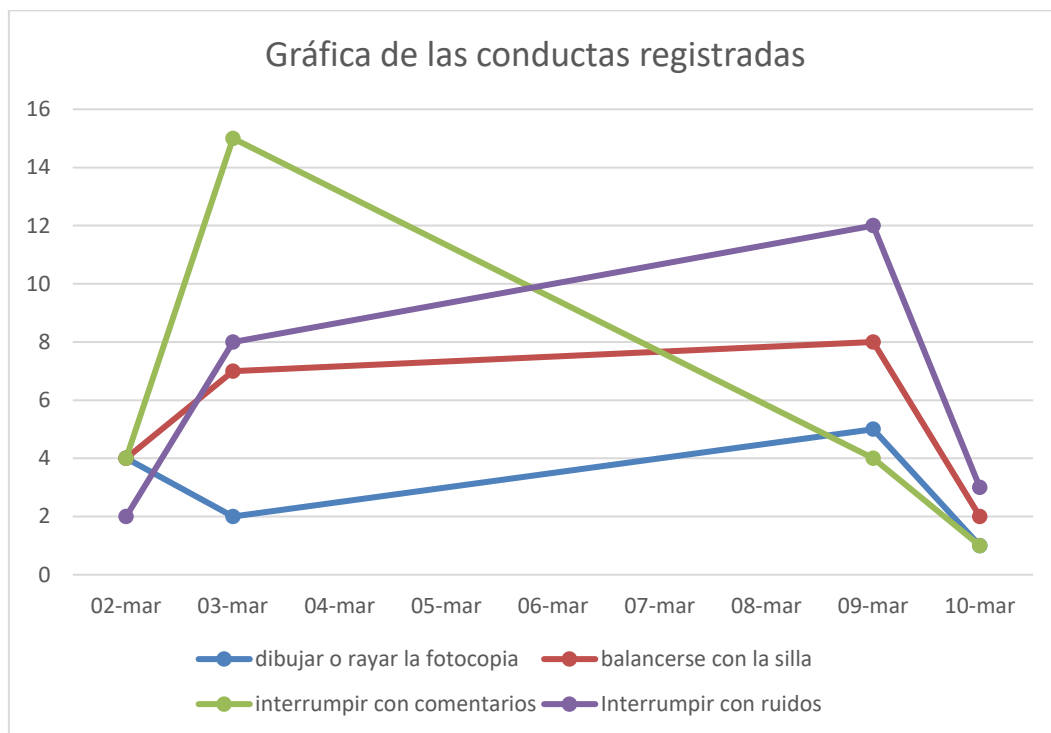
El registro se ha llevado a cabo en cuatro sesiones distribuidas en dos semanas:

- Lunes 2 de marzo: en la sesión vespertina de 15.00-15.50, durante la asignatura de Lectura con el grupo entero.
- Martes 3 de marzo: en la cuarta sesión de la mañana, de 12.00-13.00. En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con el grupo entero.
- Lunes 9 de marzo: en la sesión previa al recreo, de 09.55-10.50, durante la asignatura de Modelo G con el grupo reducido.
- Martes 10 de marzo: en la cuarta sesión de la mañana, de 12.00-13.00. En la asignatura de Lengua Castellana y Literatura con el grupo entero.

Para la conducta de pintar, he utilizado un registro de duración. Para la conducta de balancearse en la silla he empleado un muestreo de tiempo intervalo. Por último, para las conductas de interrumpir con comentarios, interrumpir con ruidos y quitar el lápiz a la compañera o tocarle con sus pinturas en el hombro, he utilizado un registro de frecuencias para medir la tasa de respuestas (Cidad, 1991). Para ello, los instrumentos han sido unas plantillas en formato papel (véase anexo III) y un reloj.

- Resumen gráfico de las conductas registradas

Así pues, con los datos que he podido recoger en las cuatro sesiones mencionadas, establecería el siguiente gráfico como muestra de la línea base inicial.



**Figura 2.** Gráfica de las conductas registradas.

- Fijación de la línea base

Tras la observación realizada, al haber distintas conductas disruptivas, la línea base que mejor encajaba era la línea base múltiple. Mediante esta línea base se pueden observar los resultados de la intervención de manera gráfica al intervenir en una conducta concreta pero no en las demás. En la siguiente semana se hace lo mismo con otra conducta empleando la misma intervención y se observan los resultados. Este estudio se realiza con el transcurso de las semanas. Por ello, no he podido completar el estudio para hacer el gráfico completo de la línea base múltiple.

### 3.2.5. Propuesta de intervención

Con Manuel hubiese trabajado con la técnica de *Kids' Skills* de Ben Furman (2004, 2017) para ayudarle a aprender una habilidad y que mejore con ello la integración con sus iguales. También hubiese intentado darle alguna responsabilidad, siguiendo las ideas del

aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, que fuera el encargado de registrar todas las conductas positivas que se realizan en su equipo de trabajo en clase, para que se enfocase en repetidas ocasiones en las conductas positivas, favoreciendo así su ejecución.

Además, en las sesiones grupales que no son propiamente de la intervención, hubiera hablado con mi tutora de prácticas para hacer pequeñas modificaciones. Por ejemplo, evitar los reforzadores sociales como llamarle la atención en alto cuando interrumpe en clase. En su lugar, habría que reforzar únicamente las conductas alternativas, tanto suyas como de los demás compañeros. Es decir, se trataría de trabajar de manera inclusiva con el grupo entero, aunque mi objetivo como docente fuera modificar la conducta de Manuel. Esto no es una intervención de enseñanza de habilidades porque se entiende que la omisión de conductas se debe a un déficit de ejecución, y no a la ausencia de la habilidad. No obstante, se pueden complementar para hacer más efectiva la intervención.

En cuanto a las sesiones de *Kids' Skills* con Manuel, hubiésemos realizado cinco sesiones de 50' previas al puente de Semana Santa, y la celebración final y una última sesión después de volver de las vacaciones. Las sesiones las hubiera desarrollado del siguiente modo, aunque siempre adaptándolas a las circunstancias del proceso:

- 1ª sesión

En la primera sesión hubiera hablado con Manuel de manera individual para decidir la habilidad que necesita aprender, dentro del aula, pero en unas mesas apartadas que hay al final de la clase. Hubiera reconducido la conversación hacia las capacidades positivas que tiene, es decir, sus propios ejemplos para que viera que es capaz de solventar muchas situaciones gracias a ellas. Por ejemplo, le hablaría de su habilidad para «hacer las operaciones matemáticas a la velocidad de *Flash*» o «detectar las claves escondidas» en los problemas matemáticos. Como se puede observar, destaca bastante en el área de Matemáticas, sobre todo en el cálculo y la resolución de problemas. Sin duda utilizaría estas fortalezas para motivarle con la intervención.

Tal y como he explicado anteriormente, eran varias las conductas inadecuadas de Manuel que registré. No obstante, en esta intervención me hubiera centrado en la conducta con un nivel de disrupción mayor y que más pude registrar mediante la tabla de frecuencias: las interrupciones en clase. Así pues, mediante el diálogo y las estrategias centradas en soluciones mencionadas a lo largo de todo el trabajo, intentaría que fuese él mismo quien se diera cuenta de que necesita aprender una nueva habilidad. Esta podría ser la capacidad para «cerrar la boca con llave y que no consiga abrirse». Con esto, nos acercáramos al objetivo general de mejorar su integración con sus iguales, dado que sus compañeros verían cómo les respeta mientras tienen el turno de palabra.

Después haría una proyección al futuro y hablaría con Manuel sobre los beneficios que tendría poseer las habilidades mencionadas. Por último, le pediría que pensase un nombre para la habilidad que hubiésemos acordado. Por ejemplo, podría ser la habilidad de «pegar los labios». Le daría libertad para ello, pero si no encontrase un nombre, le diría que es normal porque es complicado hacerlo. Así pues, siguiendo a Furman (2004), le hubiera sugerido que pensase en algún personaje, superhéroe o animal que tuviera esa habilidad, y sería tan sencillo como llamarla de esa manera. En este caso podría ser «la habilidad de Maggie Simpson», un personaje de la serie *The Simpsons* que no habla, dado que en una conversación previa que tuve con Manuel me comentó que, después de comer, veía estos dibujos.

#### ▪ 2ª sesión

En la segunda sesión hubiera hecho un repaso de lo que acordamos en la anterior sesión. También de manera individual y dentro del aula. Después, hablaríamos sobre algún personaje con el que se identificase y que fuera capaz de recordarle que estaba aprendiendo la habilidad. Siguiendo con la habilidad de «pegar los labios», este personaje podría ser Maggie Simpson, o cualquier otro que Manuel decidiese. También podría ser algún animal con dicha habilidad, dado que también era uno de los centros de interés de la clase y de Manuel, tal y como comenté en la intervención grupal. Por ejemplo, una serpiente, porque son sigilosas pero tienen los ojos muy abiertos para enterarse de todo lo que ocurre a su alrededor. Una vez decidido el personaje, se trataría de poner el póster de este en un lugar visible del aula. Esto le aportaría seguridad a Manuel, le

ayudaría a recordar y practicar la habilidad, y contribuiría a la concienciación de sus compañeros acerca de la habilidad que está aprendiendo. A continuación, hablaríamos sobre esto último, es decir, quiénes querría que fueran sus ayudantes durante el proceso.

Según Furman (2004), los niños suelen escoger a sus padres, abuelos, hermanos, primos, algunos profesores o compañeros de clase. El apoyo familiar es indispensable, por lo que hubiera hablado con su familia para acordar como apoyarle. Es muy probable que Manuel hubiera escogido directamente a sus progenitores, pero si no hubiese sido el caso, se lo hubiéramos sugerido. Los compañeros de clase son también imprescindibles porque van a estar presentes durante todo el proceso.

Así pues, le diría que pensase qué niños le gustaría que fuesen sus ayudantes. Le pediría que los apuntase en una lista en su cuaderno para después comunicárselo a los afortunados que han sido escogidos. Esto se puede hacer de manera directa o menos directa. En este caso, yo le hubiera propuesto la segunda, según la relación que tenía con sus compañeros del curso. Por ejemplo, hubiésemos preparado una carta breve para explicarles que tienen la suerte de que Manuel les haya elegido como sus ayudantes. También les contaríamos cuáles son sus funciones: interesarse por la habilidad que está aprendiendo, apoyarle en sus decisiones, animarle cuando las cosas pudieran ir mejor y felicitarle cuando vaya progresando. Además, podrán participar en la celebración final. Después de darles la carta, Manuel les preguntaría personalmente su decisión, después de que yo me hubiera asegurado de que estuviesen motivados para ayudarle. Aunque, según Furman (2004), seguramente esto no hubiese sido necesario, dado que los niños tienen una predisposición innata a ser positivos y ayudarse entre ellos.

Yo personalmente, tanto a los ayudantes adultos como a los niños, les hubiera propuesto algunas pautas, como que le mostrasen a Manuel que eran conscientes de la dificultad para aprender la habilidad, pero que él era capaz de hacerlo, siempre justificándolo con logros del pasado. Por ejemplo, su padre le podría decir: “Sí, es normal que quieras explicar a tus compañeros y a la profesora todo lo que sabes, pero estoy seguro de que vas a conseguir «pegar los labios» mientras ellos estén hablando, del

mismo modo que aprendiste a pedir «por favor» las cosas”. Con esto ya podríamos pasar a la siguiente sesión.

- 3ª sesión

En la tercera sesión empezaríamos hablando acerca de la celebración final. Es decir, cómo querrá celebrar después de Semana Santa que ha adquirido la habilidad. Lo planificaríamos todo y lo apuntaríamos en su cuaderno de trabajo. Después, trabajaría mediante la visualización del futuro preferido. “Vale Manuel, vamos a imaginarnos que estamos en clase de Lengua y la profesora está explicando los sustantivos masculinos y femeninos. Dice el sustantivo «mesa» y nos pide que digamos si es masculino o femenino, y claro, tú sabes la respuesta. Como ya has aprendido la habilidad de «pegar los labios», levantarás la mano para contestar. Cuéntame cómo has conseguido mantener los labios pegados”. Esto hará que Manuel vea que es capaz de hacerlo y aumente con ello su motivación y confianza.

Durante el desarrollo de estas tareas iría hablando con las profesoras de Manuel para que conociesen la intervención y ayudaran teniendo unas actitudes y expectativas positivas con respecto al niño. Además, les comentaría los progresos de Manuel durante todo el proceso, con la intención de acabar con esa «bola negativa» que se ha formado entorno al niño. Manuel no es «un bicho», sino un estudiante que está aprendiendo una habilidad y entre todos le vamos a facilitar el aprendizaje.

- 4ª sesión

Estas dos últimas sesiones antes del puente las dedicaría a ensayar la habilidad. Para ello, utilizaríamos tanto las sesiones ordinarias como las propias de la intervención. Según Furman (2004), como ocurre en cualquier aprendizaje, se trata de ir practicándolo poco a poco, al menos una vez al día.

En esta sesión necesitaría la colaboración del grupo entero. Mediante esta sesión se podrían repasar las normas del aula, entre las que se encuentra la habilidad de Manuel. Es una práctica muy común en las sesiones de tutoría de los centros educativos. Así pues, juntos haríamos una simulación de la situación real. Practicaríamos situaciones donde Manuel pone en práctica la habilidad que ha aprendido. Pero no solo él, sino que los



demás compañeros también levantarían la mano para hablar, se sentarían con el trasero apoyado en la silla, respetarían el turno de palabra de los demás niños o cooperarían en equipo ante los ejercicios grupales. Manuel vería cómo sus compañeros realizan estas conductas alternativas, por lo que se pondría en práctica también el aprendizaje social descrito en el primer capítulo.

Además del espacio dedicado en esta sesión, en las sesiones ordinarias se trabajaría implícitamente la habilidad. Para ello, hablaría con Manuel y sus ayudantes. Juntos decidiríamos que, en todas las sesiones, registrarían cada vez que Manuel emplease la habilidad en una situación real de la clase. Se irían turnando de manera coordinada, siempre con la colaboración de la profesora. Después de esto, acordaríamos que cada vez que lo hiciera, alguno de sus compañeros le haría un gesto o diría una palabra, lo que ellos decidiesen, como muestra de que lo ha visto y registrado, sirviendo como una retroalimentación positiva. Por ejemplo, siguiendo el personaje de Maggie Simpson, una posible palabra sería «chupete».

Dado que la habilidad que está aprendiendo Manuel se enmarca dentro del contexto escolar, no haría falta practicarla en otros contextos.

- 5ª sesión

Hasta ahora nos hemos centrado en realizar ejercicios de visualización del futuro preferido. No obstante, en la intervención también hubiésemos considerado los momentos en los que a Manuel se le olvidase la habilidad y volviera a aparecer la conducta disruptiva previa a la intervención. Por eso, antes de empezar la sesión, hablaría con Manuel de esto para que entendiera que es algo normal y que forma parte del entrenamiento.

Para realizar esta sesión hubiera necesitado la colaboración de sus ayudantes. Junto con Manuel, hubiesen decidido cómo le recordarían que estaba aprendiendo la habilidad de «pegar los labios» en los momentos donde la boca consiguiera abrirlos. Al igual que en la sesión anterior, podría ser un gesto o palabra. Por ejemplo, la palabra «serpiente» como recordatorio de que tenía que volver a ser sigiloso como este animal. Después de tenerlo todo decidido, lo ensayaríamos.

Para practicarlo hubiéramos hecho un juego de roles. Así pues, yo hubiera desempeñado el papel de docente y sus ayudantes hubiesen sido sus tres compañeros de equipo, según la disposición del aula. Además, el resto de los ayudantes (o algunos compañeros de clase que se prestasen a colaborar) formarían otro de los grupos de trabajo de clase. Practicaríamos dos situaciones:

- La profesora está explicando la descripción en el área de Lengua Castellana y Literatura. Ellos escuchan en silencio y sentados correctamente. Si tienen alguna duda o quieren decir algo, tendrán que levantar la mano. Después, les pide que describan un objeto de la clase, y el otro grupo tiene que adivinar de cuál se trata. Tendrían que decidir y escribir la descripción (Manuel incluido) con la técnica del folio giratorio. Posteriormente, el portavoz del grupo la leerá al otro equipo. Cuando al grupo de Manuel le tocara adivinar, si descubriese qué objeto estaban describiendo sus compañeros, tendría que levantar la mano antes de decirlo, sin interrumpir la descripción.
- La profesora está introduciendo la multiplicación en el área de Matemáticas. Para ello, van saliendo algunos niños a la pizarra para resolver algunas operaciones muy sencillas de manera gráfica, con la ayuda de la maestra. Mientras tanto, todos permanecen escuchando en sus asientos y únicamente podrán hablar cuando el niño que está en la pizarra pida el “comodín del público”. En ese caso, ese alumno escogerá a uno de los compañeros que tenga la mano levantada. Los demás niños permanecerán en silencio, aunque sepan la solución.

- La celebración

En circunstancias normales, antes de las vacaciones de Semana Santa hubiera hablado con Manuel y sus ayudantes para conocer su opinión acerca si había adquirido la habilidad. En caso afirmativo, realizarían la celebración final, aquello que ellos hubieran acordado. Sería conveniente que acudieran todas las personas que habían participado y ayudado a Manuel, dado que la celebración consiste en un ritual social (Furman, 2004). Por ejemplo, podría ser una fiesta en su casa con sus padres y sus ayudantes.

---

- 6ª sesión

La última sesión la hubiese realizado después de Semana Santa y hubiera consistido en transmitir la habilidad que ha aprendido a otro compañero de clase. Además, hablaríamos sobre la necesidad de aprender nuevas habilidades.

Tal y como comenté en el segundo capítulo, la mejor manera de aprender es enseñárselo a otra persona. Así pues, esta última sesión la realizaría con el grupo entero. Todos los niños se pondrían en parejas y tendrían que intentar enseñar la habilidad a su compañero. Se trata de que se sientan capaces de enseñar algo a sus compañeros, porque así se refuerza el aprendizaje de la habilidad. Aunque es el último paso de la intervención individual, me parece una buena actividad para trabajarla en el aula con todo el grupo.

Hubiera preparado un ejercicio corto y dinámico para aumentar la autoeficacia y motivación del alumnado, siendo consciente de que una habilidad no se adquiere y se consolida en unos minutos. Así pues, cada niño tendría que pensar en aquello que mejor se le da y ponerle un nombre. Después se pondrían en parejas y cada niño le explicaría su habilidad al otro y cómo consigue hacerlo. Iríamos rotando las parejas hasta el final de la sesión.

- Seguimos con el proceso

Aunque no hubiera estado más tiempo en el centro educativo debido a la finalización de las prácticas escolares 3, lo ideal hubiera sido ayudar a Manuel a aprender las siguientes habilidades, relacionadas con las demás conductas inapropiadas que se describieron en la introducción. Estas podrían ser las siguientes:

- La habilidad de «pegarse a la silla» para la conducta de balancearse con esta.
- La habilidad para «inmovilizar las manos» para la conducta de quitar el lápiz a la compañera o tocarle el hombro con las pinturas constantemente.
- La habilidad de «la pluma» para escribir con cuidado en las fotocopias de trabajo durante el trabajo individual, en lugar de pintar o rayar las fichas.

Por último, en su cuaderno tendría dos listas: una de ellas con las habilidades adquiridas y con su foto a modo de *currículum vitae*, y otra con las habilidades para aprender. Cada vez que aprendiera una nueva, las tacharía de la lista y las pondría en su currículum. Esta manera de tenerlas visibles aumentaría su motivación extrínseca para tener una lista cada vez más extensa de cualidades. Esta lista y la celebración final actuarían como motivación extrínseca, que se transforma en motivación intrínseca cuando les enseña su habilidad a otros compañeros.

### *3.2.6. Reflexión sobre la experiencia*

La intervención individual centrada en soluciones no la he podido realizar. Aunque las dos semanas de la fase de observación y registro no son propias del enfoque, me han servido para sacar algunas conclusiones. En primer lugar, he comprobado que un docente tiene que estar preparado para improvisar, tal y como expliqué en la intervención grupal. Manuel tenía un absentismo escolar elevado y eso me dificultó el registro de las conductas. Quería dedicar una única semana entera a esta fase y poder empezar la intervención en la segunda semana, pero tuve que adaptarme a la situación.

Asimismo, antes de iniciar la fase de observación, como estudiante de prácticas probé algunas estrategias que habíamos estudiado en el Grado para ver si conseguía que Manuel mejorase. Por ejemplo, antes de que la profesora le gritara por estar molestando a su compañera, me acercaba a su posición y le tocaba el hombro o le hacía un pequeño gesto para que atendiera. Pero enseguida observé que esto le reforzaba y se pasaba el resto de la clase haciendo lo mismo para captar mi atención. En algunos momentos dudé, no sabía muy bien cómo ayudarlo. Cuando las docentes le llamaban la atención firmemente y mostraban su enfado, sí que trabajaba, pero esto no era el estilo pedagógico que había estudiado durante estos cuatro años de carrera. Por ello decidí, junto con mi director del TFG, iniciar una IECS para ayudar a Manuel de una manera más positiva, centrándonos en sus capacidades.

Me hubiera gustado poder realizar la intervención con Manuel para demostrar, mediante los resultados finales, que es posible adoptar una pedagogía más empática y ventajosa. En definitiva, una pedagogía positiva centrada en soluciones.

## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Este trabajo me ha servido para relacionar y aplicar de una manera práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del Grado. Mediante las intervenciones y propuestas de intervención he podido ver la utilidad de los contenidos teóricos estudiados en estos cuatro años, especialmente aquellos más relacionados con las asignaturas de formación básica y de la mención de Pedagogía Terapéutica.

No he podido comprobar los resultados de una intervención completa centrada en soluciones debido al cierre de los centros educativos por el COVID-19. No obstante, siguiendo la perspectiva positiva de la IECS, realizar el TFG me ha permitido profundizar más en el componente teórico del enfoque centrado en soluciones, su relación con otras pedagogías más innovadoras y los distintos estudios empíricos que se han llevado a cabo. En cuanto a esto último, coincido en la necesidad de enfocarse en las capacidades del alumnado, aunque, en mi opinión, se deberían seguir midiendo los beneficios de la IECS para dotarle de un carácter más científico que facilite su puesta en práctica en los colegios. No tengo ninguna duda de que se hará, dado que es un enfoque relativamente nuevo y todavía está en una fase de difusión internacional.

No obstante, en las dos semanas que ha durado mi intervención sí que he podido desarrollar de manera práctica algunas competencias más transversales que recoge el plan de estudios del Grado, tales como la flexibilidad, el pensamiento crítico, responsabilidad, creatividad o la capacidad de tomar decisiones. Al principio del proceso me encontraba un poco inseguro, dado que había leído bastante acerca del enfoque centrado en soluciones, pero ahora tocaba llevarlo a la práctica. El conocimiento del centro educativo y del alumnado de ese nivel, gracias a las prácticas escolares 2, me facilitó el inicio de la intervención. La segunda semana ya me sentí más seguro, dado que veía a los niños motivados con la intervención. Y probablemente me hubiera sentido más cómodo conforme hubiesen pasado las semanas.

Todavía nos queda un largo camino por recorrer en lo que respecta a la implantación del enfoque centrado en soluciones. Para ello, es fundamental que se difundan las pequeñas actuaciones que realizan los profesionales de la educación y los centros

educativos. La tendencia educativa actual en Navarra está encaminada hacia las pedagogías más innovadoras, y muchas de ellas se están llevando a cabo ya en los colegios. No ocurre lo mismo con la IECS, pero, tras haber realizado una búsqueda bibliográfica exhaustiva mediante este trabajo, considero que se debe a una ausencia de documentación empírica, sobre todo en nuestro país.

Además, tal y como he podido comprobar como estudiante de prácticas en el centro educativo, hay docentes que siguen los principios de la IECS, pero no son conscientes de ello. Por eso, se trata de registrar y hacer visibles todas estas buenas prácticas que ya se están llevando a cabo en nuestra Comunidad Autónoma.

Para finalizar, me gustaría reflejar la necesidad de incluir, al menos, el lenguaje centrado en soluciones en los planes de estudios de los grados de Maestro. Si no fuera por una parte de una asignatura de la mención de Pedagogía Terapéutica, yo no conocería este enfoque. Así les ocurre a mis compañeros y compañeras del grado que escogieron otras menciones. Sin embargo, el planteamiento centrado en soluciones es transversal y no entiende de especialidades, como ya hemos visto. Todos los profesores deberían estar formados en este aspecto, dado que la educación y el futuro dependen en buena parte de ellos. Porque, tal y como dice el proverbio japonés, *"Better than a thousand days of diligent study is one day with a great teacher."* ["Es mejor pasar un día con un buen maestro que miles de años estudiando diligentemente."] (Metcalf, 2003, p.99).

## REFERENCIAS

### Bibliografía:

- Adıgüzel, İ. B. y Göktürk, M. (2013). Using the Solution Focused Approach in School Counselling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3278-3284. doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.378
- Barragán, A. R. (2012). Psicología Positiva y Humanismo: premisas Básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1512-1531. Recuperado de <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol15num4/Vol15No4Art18.pdf>
- Bedoya, M. E. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, 17, 353-378. doi.org/0122-1213
- Bengoa, J. y Espinosa, M. R. (2009). La indagación apreciativa: una alternativa para crear realidades de libertad y compromiso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 2-7. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a02.pdf>
- Beyebach, M. (1999). Introducción a la terapia breve centrada en las soluciones. En T. Ugidos, J. Navarro y A. Fuertes (Eds.), *Prevención e Intervención en salud mental* (p. 211-245). Salamanca: Amarú.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza & Janés editores.
- Carr, A. (1998). Michael White's narrative therapy. *Contemporary Family Therapy*, 20(4), 485-503. doi.org/10.1023/A:1021680116584
- Cidad, E. (1991). *Modificación de la conducta en el aula e integración escolar*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Colvin, G y Scott, T.M. (2015). *Managing the cycle of acting-out behavior in the classroom* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Corwin
- Crespo, M. y Larroy, C. (1998). *Técnicas de modificación de conducta. Guía práctica y ejercicios*. Madrid: DYKINSON, S.L.

- Daki, J. y Savage, R. S. (2010). Solution-Focused Brief Therapy: Impacts on Academic and Emotional Difficulties. *The Journal of Educational Research*, 103, 309-326. doi.org/10.1080/00220670903383127
- de Shazer, S. (1997). *Claves en psicoterapia breve: una teoría de la solución*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Fearrington, J. Y., McCallum, R. S. y Skinner, C. H. (2011). Increasing math assignment completion using solution-focused brief counseling. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 61-80. doi.org/10.1353/etc.2011.0005
- Fernie, L. y Cubeddu, D. (2016). WOWW: A solution orientated approach to enhance classroom relationships and behaviour within a Primary three class in a comprehensive school. *Educational Psychology in practice*, 32(2), 197-208. doi.org/10.1080/02667363.2016.1146574
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Organización Escolar al Servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Recuperado de [shorturl.at/cFHQY](http://shorturl.at/cFHQY)
- Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. y Scamardo, M. (2001). The Effectiveness of Solution-Focused Therapy with Children in a School Setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434. doi.org/10.1177/104973150101100401
- Franklin, C., Kim, J. S. y Stewart Brigman, K. (2012). Solution-Focused Brief Therapy in School Settings. En C. Franklin, T.S. Trepper, E.E. McCollum, W.J. Gingerich (Eds.). *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice* (p. 231-246). Oxford: Oxford Scholarship Online.
- Furman, B. (2004). *Kids' Skills. Playful and practical solution-finding with children*. Camberra: St Luke's Innovative Resources.
- Furman, B. (2017). *Habilidades para niños. Un nuevo método para ayudar a los niños a superar sus problemas emocionales y de comportamiento*. Barcelona: Herder Editorial, S.A.
- Gardeta, N. (2015). *Intervención centrada en soluciones en el aula: reduciendo la segregación de género* (Trabajo de Fin de Grado. Universidad Pública de Navarra, Comunidad Foral de Navarra). Recuperado de [shorturl.at/cpCE1](http://shorturl.at/cpCE1)
- Gardeta, N. (2018). Intervención grupal centrada en soluciones para reducir la segregación de género en el aula. En M. Herrero de Vega y M. Beyebach (Eds.), *Intervención escolar centrada en soluciones: conversaciones para el cambio en la escuela* (p.281-299). Barcelona: Herder Editorial, S.A.



- Gong, H. y Hsu, W. (2016). The Effectiveness of Solution- Focused Group Therapy in Ethnic Chinese School Settings: A Meta- Analysis. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(3), 383-409. doi.org/10.1080/00207284.2016.1240588
- Herrero de Vega, M. y Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones: conversaciones para el cambio en la escuela*. Barcelona: Herder Editorial, S.A.
- Kelly, M. S. y Bluestone-Miller, R. (2009). Working on what works (WOWW): Coaching teachers to do more of what's working. *Children and Schools*, 31(1), 35-38. doi.org/10.1093/cs/31.1.35
- Kelly, M. S., Kim, J. S. y Franklin, C. (2008). *Solution-focused brief therapy in schools*. Oxford, Inglaterra.
- Kim, J. S., Franklin, C., Zhang, Y., Liu, X., Qu, Y. y Chen, H. (2015). Solution-Focused Brief Therapy in China: A Meta-Analysis. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 24(3), 187-201. doi.org/10.1080/15313204.2014.991983
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S. y Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1389-1396. doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.05.001
- Lega, L., Caballo, V. E. y Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Metcalf, L. (2003). *Teaching Toward Solutions. Improve student behavior, grades, parental support and staff morale*. Trowbridge: Crown House Publishing.
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children and Schools*, 27(2), 83-90. doi.org/10.1093/cs/27.2.83
- Osenton, T. y Chang, J. (1999). Solution-oriented classroom management: A proactive application with young children. *Journal of Systemic Therapies*, 18(2), 65-76. doi.org/10.1521/jsyt.1999.18.2.65
- Reep, A. C. y Horner, R. H. (2000). *Análisis funcional de problemas de la conducta*. Madrid: Paraninfo Thomson Learning.
- Rhodes, J. y Ajmal, Y. (1995). *Solution focused thinking in schools: Behaviour, reading and organisation*. Londres: BT Press.
- Ruiz, M. Á., Díaz, M. I. y Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Santostefano, S. (1990). *Terapia de control cognitivo con niños y adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Sanz de Acedo, M. L., Pollán, M., Casanova, E. M., Cacho, R., Amigot, P., Conejero, S., ... Esarte, S. (2012). *Psicología, Individuo y medio social* (M. L. Sanz de Acedo, Ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Soedjito Taathadi, M. (2014). Application of Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) to Enhance High School Students Self-Esteem: An Embedded Experimental Design. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3). doi.org/10.5539/ijps.v6n3p96

Van Swet, J., Wichers-Bots, J. y Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: Rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 909-923. doi.org/10.1080/13603110903456615

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Young, S. (2008). *Soluciones para el Bullying en escuelas de Primaria*. Recuperado de <https://url2.cl/uFYFP>

#### **Normativa:**

DECRETO FORAL 60/2015, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. BON núm. 174 (2014).

## ANEXOS

### A. Anexo I. Plantilla del sociograma

Nombre:

Fecha:

1. ¿Cómo te sientes de contento en tu clase con tus compañeros y compañeras? Rodea una única opción.



Súper contento/a



Normal



Un poco triste



Contento/a



Muy triste

2. ¿Con qué tres niños o niñas te gusta jugar más?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Con qué tres niños o niñas te gusta jugar menos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

---

---

---

---

---

---

---

5. ADIVINA quién es el niño o niña de la clase que:

Tiene más amigos: \_\_\_\_\_

Está más contento/a en clase y en el patio: \_\_\_\_\_

Más ayuda a los demás: \_\_\_\_\_

Más cosas sabe: \_\_\_\_\_

Tiene menos amigos: \_\_\_\_\_

Está más triste en clase y en el patio: \_\_\_\_\_






Más molesta en clase: \_\_\_\_\_

Menos cosas sabe: \_\_\_\_\_






## A. Anexo II. Algunos ejemplos del sociograma

### ▪ Pregunta 1






1. ¿Cómo te sientes de contento en tu clase con tus compañeros y compañeras? Rodea una única opción.

	<u>Súper contento/a</u>		
	Contento/a	Normal	
			Un poco triste
			Muy triste






1. ¿Cómo te sientes de contento en tu clase con tus compañeros y compañeras? Rodea una única opción.

	Súper contento/a		
	Contento/a	Normal	
			Un poco triste
			Muy triste

1. ¿Cómo te sientes de contento en tu clase con tus compañeros y compañeras? Rodea una única opción.

	Súper contento/a		
	Contento/a	<u>Normal</u>	
			Un poco triste
			Muy triste

1. ¿Cómo te sientes de contento en tu clase con tus compañeros y compañeras? Rodea una única opción.

	Súper contento/a		
	Contento/a	Normal	
			Un poco triste
			Muy triste

▪ Justificaciones de la pregunta 2

¿Por qué?

ayudan y porque juegan  
conmigo al pillapilla y a otros juegos

¿Por qué?

Porque quedamos a jugar  
y porque no me trate mal

¿Por qué?

Por que son simpáticos/as  
y amables.

¿Por qué?

me ayudan casi siempre

¿Por qué?

Por que son buenos amigos y  
amigos y jugamos siempre juntos

¿Por qué?

Porque son buenas personas y por  
qué me ayudan.

¿Por qué?

porque son divertidas y estoy muy agusto y  
y me me ayudan en cualquier cosa

¿Por qué?

Por que me hacen sonreír y son muy amables  
con mígo.

¿Por qué?

Por qué me alludan mucho todas  
los días.

▪ Justificaciones de la pregunta 3

¿Por qué?

porque azen tantorias muchas  
veces.

¿Por qué?

Por que estoy con mis otras amigas

¿Por qué?

Por que cuando quiero jugar con  
ela me dicen que sí pero co  
me gustan lo que juegan

¿Por qué?

quiero jugar con otras  
amigos



¿Por qué?

por que me gusta jugar  
con todos.

¿Por qué?

Porque ellos les gusta jugar  
al futbol y ami no me gusta

¿Por qué?

Estan benga a pegarme

¿Por qué?

por que no juegan a lo que  
me gusta

¿Por qué?

Por que ellos siempre van  
paraca y para ya

¿Por qué?

Porque ellos quieren jugar a  
otra cosa y yo no quiero.

¿Por qué?

Porque no son muy divertidos.



¿Por qué?

porque ellas siempre juegan a juegos que  
a mí no me gusta.

¿Por qué?

por qué me empujan.

¿Por qué?

porque me maltratan  
bien.

▪ Pregunta 4

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

jugar con todos los q  
niños y niñas del q  
colectivo. y que todos  
los niños de trincar del q  
colectivo, vallan a q  
ballet.

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

(A y B) Me gustaría que me pegaran menos y que me insultaran menos.

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

Que no me peguen y no me chunchen

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

Que jugaran con mis amigos

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

Que se portasen bien con mis amigos

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

No quiero que cambie algo

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

Quiero que las clases sean mas silenciosas  
como esta ahora  
mismo.

4. ¿Qué te gustaría que fuese diferente con tus compañeros y compañeras de clase?

No quiero que cambie.

#### A. Anexo III. Plantillas de registros realizadas

Las siguientes tablas representan los resultados del registro que llevé a cabo en el centro de prácticas:

- Registro de frecuencias: en la tabla, cada raya representa una frecuencia.

**Tabla 10.** Registro de frecuencias. Fuente: adaptada de Ciudad (1991).

Conducta	L- 02/03	M- 03/03	L- 09/03	M- 10/03
Interrumpir con comentarios cuando no tiene el turno de palabra	IIII	IIIIIIIIII	IIII	I
Interrumpir con ruidos	II	IIIIIIII	IIIIIIIIII	III
Molestar a la compañera: - quitarle el lápiz - tocarle el brazo	II	No está en clase la compañera	No está en clase la compañera	No está en clase la compañera

- Registro de duración para la conducta de dibujar o rayar la fotocopia

Para realizar el siguiente registro omití los primeros cinco minutos de las sesiones, dado que estos minutos se destinan a preparar la clase (materiales, el alumnado se sienta en su silla, vuelven del baño, etc.). Cada casilla corresponde a un minuto. Si dicha casilla está coloreada, significa que se produjo la conducta indeseada.

**Tabla 11.** Registro de duración 1. Fuente: adaptada de Ciudad (1991).

Día	Del minuto 5 al minuto 30																			
L-2																				
M-3																				
L-9																				
M-10																				

**Tabla 12.** Registro de duración 2. Fuente: adaptada de Ciudad (1991).

Día	Del minuto 31 al minuto 50																			
L-2																				
M-3																				
L-9																				
M-10																				

- Muestreo de tiempo intervalo para la conducta de balancearse con la silla

La tabla se ha dividido en diez intervalos de 10' cada uno. Esto es, el primero representa los diez primeros minutos de la sesión (0'-10'), el segundo del minuto 10 al minuto 20 (10'-20'), y así sucesivamente. Las casillas que están tachadas representan que en ese intervalo de tiempo se produjo la conducta indeseada.

**Tabla 13.** Muestreo de tiempo intervalo. Fuente: adaptada de Ciudad (1991).

Día/intervalos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	%
Lunes 03/03				X			X		X	X	4	40
Martes 04/03		X	X	X	X	X		X		X	7	70
Lunes 09/03		X	X	X	X	X	X		X	X	8	80
Martes 10/03			X							X	2	20